

**HENRIQUE LOPES PEREIRA**

**DAS COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DA  
QUALIDADE À APRENDIZAGEM  
ORGANIZACIONAL  
- Um Modelo Explicativo -**

Orientador: Professor Doutor António Luís Carvalho

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2013**

**HENRIQUE LOPES PEREIRA**

**DAS COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DA  
QUALIDADE À APRENDIZAGEM  
ORGANIZACIONAL  
- Um Modelo Explicativo -**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor  
em Educação, no Curso de Doutoramento em Educação,  
conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades  
e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor António Luís Carvalho

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2013**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor António Luís Carvalho, nosso orientador, por ele manifestamos uma profunda admiração. A troca de opiniões, as orientações técnicas e científicas, os incentivos constantes, o apoio e disponibilidade foram determinantes para a concretização desta investigação.

A todos os docentes e não docentes da ESEnf. Cruz Vermelha de Oliveira de Azeméis, especialmente àqueles que mais diretamente estiveram envolvidos na fase de conceção do estudo.

Aos docentes e não docentes, que voluntariamente forneceram a informação imprescindível à realização deste estudo, o nosso muito obrigado.

Ao grupo de peritos que muito contribuíram para dar sentido aos conceitos deste estudo queremos manifestar a nossa gratidão.

Ao Professor Doutor Ramiro Délio Borges Meneses pela revisão linguística e gramatical do texto.

À Manuela Castro pela preciosa ajuda na pesquisa e fundamentalmente pela sua paciência.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra nos incentivaram e apoiaram. E foram muitos. Por isso, para não correr o risco de pecar por omissão, preferimos dizer-lhes a todos quão grande é a nossa gratidão.

À Fernanda Príncipe, que experimentou connosco os momentos de maior stresse, pelo estímulo e compreensão que sempre demonstrou.

## RESUMO

Este estudo ressalva asserções das competências em gestão da qualidade, entendendo-as como uma estratégia de gestão que envolve os colaboradores numa perspetiva de melhoria contínua, promovendo competências individuais e coletivas que se consubstanciam em aprendizagem organizacional.

Com a finalidade de construir um modelo explicativo da relação das competências de gestão da qualidade, transversais, coletivas, essenciais e conhecimentos fundamentais e identificar as dimensões subjacentes e a sua diferenciação entre as características sociodemográficas, compreendendo o seu contributo para a aprendizagem organizacional, utilizámos uma metodologia multimétodo, recorrendo a grupos de discussão e de peritos, aplicação de um questionário e escalas de avaliação dos conceitos, conhecimentos, habilidades e atitudes, em contexto de ensino superior.

Este estudo conduziu à produção de conhecimento que identifica conceitos emergentes e explica a articulação da aquisição de competências no âmbito da gestão da qualidade. O conhecimento, habilidades e atitudes são dimensões válidas para definir o conceito de competência. A formação e a experiência promovem atitudes favoráveis ao desenvolvimento de competências pela aprendizagem individual e de grupo, contribuindo para a aprendizagem organizacional. Concluímos, ainda, que as competências essenciais promovem a aprendizagem, os conhecimentos predizem as competências transversais e que estes dois níveis de competências promovem as competências coletivas e da organização.

**Palavras-chave:** Competências; Gestão da Qualidade; Ensino Superior; Aprendizagem Organizacional.

## **ABSTRACT**

This research addresses the quality assurance competencies as a management strategy that implicates the collaborators in a perspective of continuous improvement towards effectiveness in organization and customer satisfaction. This is achieved through the promotion of personal and collective competencies that constitute organizational learning.

A comprehensive model was designed in order to explain the relation between the quality assurance competencies, soft skills, collective, fundamental knowledge and essential management competencies. The underlying dimensions and its differentiation to the socio-demographic characteristics were identified, with an understanding of its contributions to the organizational learning. We used a multi-method methodology: focus groups and expert groups; questionnaire and scales to measure concepts, knowledge, abilities and attitudes in the higher education context.

This research led to knowledge that brought to light emerging concepts and explains the competencies acquisition process in quality assurance. Knowledge, abilities and attitudes are valid dimensions to define competencies. Training and experience promote favourable competencies development though individual and group learning, and leading to organizational learning. We conclude that the essencial competencies promote learning, knowledge predict the soft skills and these two competence levels promote collective and organizational competencies.

**Key words:** Competencies; Quality Assessment; Higher Education; Organizational Learning.

## ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior  
AO - Aprendizagem Organizacional  
APA - American Psychological Association  
APESP - Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado  
AQA - Austrian Agency for Quality Assurance  
cc - círculo de controlo  
cf. - conforme  
cit. citado  
coef. - coeficiente  
DL - Decreto-Lei  
DP - Desvio Padrão  
EACC - Escala de Avaliação de Competências Coletivas  
EACEG - Escala de Avaliação de Competências Essenciais de Gestão  
EACF - Escala de Avaliação de Conhecimentos Fundamentais  
EACT - Escala de Avaliação de Competências Transversais  
ECN - European Committee for Standardization  
ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System  
EFQM - European Foundation for Quality Management  
EHEA - European Higher Education Area  
ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education  
EOQ - European Organization for Quality  
ES - Ensino Superior  
ESE - Ensino Superior Europeu  
ESenf – Escola Superior de Enfermagem  
EUA - Estados Unidos da América  
fi - frequência absoluta  
fi% - frequência relativa  
FNQ - Fundação Nacional da Qualidade  
GLM - General Linear Model  
GQ - Gestão da Qualidade  
GQT - Gestão da Qualidade Total  
GRH - Gestão de Recursos Humanos  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IQNET - The International Quality Network  
ISO - International Organization for Standardization  
KMO - Kaiser-Meyer-Olkin  
M - Média  
MEG - Modelo da Excelência de Gestão  
N - População  
Nº - Número  
ns – não significativo  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
ONG - Organizações Não-Governamentais  
P - Probabilidade

PIMS - Profit Impact of Marketing Strategy

RADAR - Results, Approaches, Deploy, Assess and Refine

RJIES - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

SGQ- Sistema de Gestão da Qualidade

SPSS - Statistical Package for the Social Science

TQM - Total Quality Management

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
 <b>CAPÍTULO I – DAS COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DA QUALIDADE À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – O CONHECIMENTO</b>	
<b>1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DA GESTÃO DA QUALIDADE</b>	<b>21</b>
1.1. PRINCIPAIS ABORDAGENS TEÓRICAS DA GESTÃO DA QUALIDADE .....	24
1.2. MODELO DE EXCELÊNCIA DA EFQM .....	38
1.3. MODELO DA EXCELÊNCIA DE GESTÃO – MEG .....	43
<b>2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DAS COMPETÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>
2.1. CONCEITO DE COMPETÊNCIA .....	45
2.2. DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS .....	47
2.3. TIPOLOGIA DAS COMPETÊNCIAS .....	50
2.4. COMPETÊNCIAS DE GESTÃO EM AMBIENTE DE QUALIDADE ...	52
2.5. COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS .....	59
<b>3. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....</b>	<b>64</b>
3.1. DA APRENDIZAGEM INDIVIDUAL À APRENDIZAGEM COLETIVA .....	70
3.2. A ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE .....	73
3.3. APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE GESTÃO DA QUALIDADE..	76
<b>4. CONTEXTO E TENDÊNCIAS DA GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>81</b>
4.1. ENQUADRAMENTO JURÍDICO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL .....	84
4.2. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR .....	86
4.3. A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR E O PROCESSO DE BOLONHA .....	89
4.4. CONDIÇÕES E VANTAGENS DA GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR .....	91
 <b>CAPÍTULO II – DAS COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DA QUALIDADE À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – O NOSSO ESTUDO</b>	
<b>1. MATERIAL E MÉTODOS .....</b>	<b>97</b>
1.1. FINALIDADE DO ESTUDO .....	97
1.2. OBJETIVOS DO ESTUDO .....	98
1.3. TIPO DE ESTUDO .....	99
1.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA .....	102



1.4.1. Questionário de Caracterização .....	103
1.4.2. Metodologia de Construção das Escalas de Avaliação .....	104
1.4.3. Procedimento de Análise Qualitativa .....	105
1.5. AMOSTRA E CONTEXTO DO ESTUDO .....	111
1.6. PROCEDIMENTO DE COLHEITA DE DADOS .....	114
<b>2. RESULTADOS .....</b>	<b>116</b>
2.1. CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA .....	117
2.2. VANTAGENS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA DE GESTÃO DA QUALIDADE .....	120
2.2.1. Vantagens para as Pessoas .....	121
2.2.2. Vantagens para a Instituição.....	126
2.3. AVALIAÇÃO DAS QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS .....	130
2.3.1. Conhecimentos Fundamentais .....	133
2.3.2. Competências Transversais .....	134
2.3.3. Competências Coletivas .....	136
2.3.4. Competências Essenciais de Gestão .....	138
2.4. ESTUDO DA VALIDADE DE CONSTRUTO .....	141
2.4.1. Constituição do Painel de Peritos para a Designação das Dimensões .....	144
2.4.2. Análise Fatorial da EACF .....	145
2.4.3. Análise Fatorial da EACT .....	149
2.4.4. Análise Fatorial da EACC .....	155
2.4.5. Análise Fatorial da EACEG .....	160
2.5. MATRIZ DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DAS ESCALAS .....	166
2.6. ESTUDO DA FIDELIDADE DAS DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS: EACF, EACT e EACC .....	172
2.7. ESTUDO DA FIDELIDADE DAS DIMENSÕES DA EACEG .....	175
2.8. VALIDADE COM REFERÊNCIA A UM CRITÉRIO EXTERNO .....	177
2.9. ANÁLISE MULTIVARIADA .....	187
 <b>CAPÍTULO III – DAS COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DA QUALIDADE À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO</b>	
<b>1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>194</b>
1.1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....	194
1.1.1. Fidelidade dos Resultados .....	196
1.1.2. Validade de Construto .....	198
1.1.3. Validade de Critério .....	199
1.1.4. Validade Preditiva .....	204
1.2. COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL .....	207
1.2.1. Conhecimentos Fundamentais .....	210
1.2.2. Competências Transversais .....	213
1.2.3. Competências Coletivas .....	216
1.2.4. Competências Essenciais de Gestão .....	220

1.3. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E GESTÃO DA QUALIDADE .....	224
<b>CONCLUSÃO</b> .....	233
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	238
<b>APÊNDICES</b> .....	I
APÊNDICE I .....	II
APÊNDICE II .....	V
APÊNDICE III .....	VI
APÊNDICE IV .....	VII
APÊNDICE V .....	VIII

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo da perspectiva dos principais teóricos da GQ .....	36
Quadro 2 - Conceitos fundamentais do Modelo de Excelência da EFQM .....	40
Quadro 3 - Critérios do Modelo de Excelência da EFQM .....	41
Quadro 4 - Áreas de resultados alinhados com a estratégia, do Modelo de Excelência da EFQM .....	42
Quadro 5 - Fundamentos do Modelo da Excelência em Gestão - MEG .....	44
Quadro 6 - Componentes das competências .....	49
Quadro 7 - Principais características do administrador tradicional e do líder .....	58
Quadro 8 - Conteúdo dos conceitos: conhecimentos fundamentais, competências transversais e coletivas .....	107
Quadro 9 - Conteúdo do conceito: competências essenciais de gestão .....	108
Quadro 10 - Resumo das estratégias utilizadas para a recolha de informação .....	111
Quadro 11 - Dados sociodemográficos e profissionais dos indivíduos inquiridos .....	118
Quadro 12 - Vantagens da implementação de um SGQ - para as pessoas .....	122
Quadro 13 - Vantagens da implementação de um SGQ - para a instituição .....	127
Quadro 14 - Análise de consistência interna da EACF .....	133
Quadro 15 - Análise de consistência interna da EACT .....	135
Quadro 16 - Análise de consistência interna da EACC .....	137
Quadro 17 - Análise de consistência interna da EACEG .....	139
Quadro 18 - Teste de KMO e Bartlett - EACF.....	145
Quadro 19 - Estrutura fatorial da EACF .....	146
Quadro 20 - Resumo da análise fatorial e designação das dimensões da escala de conhecimentos fundamentais .....	148
Quadro 21 - Teste de KMO e Bartlett – EACT .....	149
Quadro 22 - Estrutura fatorial da EACT .....	151
Quadro 23 - Resumo das dimensões e designação das competências transversais .....	154
Quadro 24 - Teste de KMO e Bartlett - EACC.....	155
Quadro 25 - Estrutura fatorial da EACC .....	156
Quadro 26 - Resumo da análise fatorial e designação das dimensões da escala de competências coletivas .....	159
Quadro 27 - Teste de KMO e Bartlett - EACEG.....	160
Quadro 28 - Estrutura fatorial da EACEG .....	161
Quadro 29 - Resumo da análise fatorial e designação das dimensões da escala de competências essenciais .....	164
Quadro 30- Resumo do número de itens de partida, excluídos e finais .....	166
Quadro 31 - Coeficientes de correlação entre as dimensões das escalas: EACF, EACT e EACC .....	168
Quadro 32 - Coeficientes de correlação entre as dimensões da EACEG .....	169
Quadro 33 - Coeficientes de correlação das dimensões das escalas: EACF, EACT e EACC com as dimensões da EACEG .....	170
Quadro 34 - Estatística descritiva e coeficiente de consistência interna das dimensões das escalas: EACF, EACT e EACC .....	173
Quadro 35 - Estatística descritiva e coeficiente de consistência interna da EACEG ...	176

Quadro 36 - Análise das diferenças entre as dimensões das escalas: EACF, EACT, EACC, EACEG e o grupo profissional .....	178
Quadro 37 - Análise das diferenças entre as dimensões das escalas: EACF, EACT, EACC, EACEG e experiência em Gestão da Qualidade .....	181
Quadro 38 - Análise das diferenças entre as dimensões das escalas: EACF, EACT, EACC, EACEG e formação em qualidade .....	184
Quadro 39 - Regressão linear múltipla: variável dependente EACT e variável independente EACF.....	189
Quadro 40 - Regressão linear múltipla: variável dependente EACC e variáveis independentes EACF e EACT .....	191
Quadro 41 - Resumo das estatísticas totais das escalas .....	197
Quadro 42 - Variância explicada pelo conjunto das dimensões para cada escala .....	199
Quadro 43 - Síntese da análise das diferenças .....	200
Quadro 44 - Resumo do conteúdo das dimensões da EACF, EACT, EACC .....	208
Quadro 45 - Resumo do conteúdo das dimensões da EACEG .....	221

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Modelo de relação entre princípios, dimensões e resultados do SGQ .....	24
Figura 2 - Evolução do conceito da qualidade .....	37
Figura 3 - Dimensões das competências .....	48
Figura 4 - Relação da liderança com a GQT .....	56
Figura 5 - Processo de aprendizagem experiencial .....	67
Figura 6 - Relação entre qualidade, aprendizagem e competências organizacionais .....	80
Figura 7 - Síntese da ligação entre os conceitos deste estudo .....	95
Figura 8 - Tipo de competências em análise neste estudo.....	99
Figura 9 – Esquema geral do estudo .....	113
Figura 10 - Esquema geral das estratégias utilizadas para a recolha de informação .....	115
Figura 11 - Intercorrelações da EACF .....	204
Figura 12 - Intercorrelações da EACT .....	205
Figura 13 - Intercorrelações da EACC .....	205
Figura 14 - Modelo preditivo global .....	206
Figura 15 - Tipo de competências da GQ .....	209
Figura 16 - Intercorrelações da EACEG .....	223
Figura 17 - Relação circular da qualidade, competências e aprendizagem .....	226
Figura 18 - Os quatro níveis de aprendizagem de GQ .....	231

## INTRODUÇÃO

As mudanças, na sociedade atual, são rápidas e imprevisíveis, obrigando as organizações a adaptar-se às realidades de cada momento. A adaptação das instituições envolve aspetos ligados à organização e às pessoas, num novo paradigma em que o sucesso está mais centrado na mudança do que na estabilidade. Só as organizações envolvidas num processo contínuo de aprendizagem são capazes de se recriarem, de se adaptarem e desenvolverem neste ambiente de competitividade extrema, garantindo desse modo a qualidade dos serviços que prestam.

A investigação que apresentamos procura desenvolver uma reflexão profunda sobre o desenvolvimento de competências em contexto de gestão da qualidade que, por sua vez, levam à aprendizagem organizacional.

As instituições de Ensino Superior (ES), contexto em que se desenvolve este estudo, estão naturalmente submetidas às mesmas exigências que qualquer outra organização. E, por isso, necessitam de ser capazes de evoluir pela competência e pela qualidade. Esta evolução, sustentada numa aprendizagem organizacional, preconiza uma gestão profissional, a todos os níveis da organização, como *conditio sine qua non* da competitividade sustentável, no meio em que está inserida. Neste sentido, é necessário que departamentos, serviços ou setores, estejam integrados de forma a conciliar objetivos, ações e resultados através do esforço e cooperação entre as pessoas. A gestão de topo é um dos focos principais para se alcançar os objetivos da organização pelo envolvimento de todos os colaboradores. Os órgãos de gestão necessitam de pessoas com competências adequadas a esta dinâmica. Este contexto, onde os gestores desempenham um papel de múltiplas funções e responsabilidades, requer indivíduos que transformem quotidianamente conhecimento em competências.

A reflexão sobre as competências deve ser realizada sob diversos pontos de vista. É relevante observar a aprendizagem organizacional que resulta das competências de gestão da qualidade, uma vez que estas fornecem suporte às atividades de gestão das instituições, e dos indivíduos, de modo a promover a melhoria do seu desempenho e consequentemente da instituição.

O conceito de Qualidade, que tem vindo a ser partilhado pela comunidade científica, já não é recente. Os processos de controlo estatístico criados por Shewhart, da *Bell*

*Laboratories*, nos anos 30, a criação do Grupo de Pesquisa e Formação em Controlo de Qualidade, pelo sindicato dos engenheiros Japoneses em 1946, o impulso dado nos anos 50 e 60 pelos autores Deming e Juran e mais tarde por Crosby, entre outros, através das suas investigações e do trabalho desenvolvido nesta área, são apenas alguns dos marcos históricos do desenvolvimento deste conceito (Lopes & Capricho, 2007). Durante a década de 70 e 80 a qualidade emergiu como uma variável competitiva de primeira importância e só nos anos 90 é que se verificou uma certa vontade por parte das instituições de saúde, públicas e privadas, em introduzir nas suas práticas o modelo da qualidade, para mais tarde as instituições de ES seguirem o mesmo caminho. A década de 2000 está marcada pelo crescente interesse em implementar nas Instituições de Ensino Superior (IES), o Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ). Em Portugal, é cada vez maior o número de trabalhos publicados, nesta área, mas existem poucos estudos que nos ajudem a compreender os contributos das competências de gestão da qualidade para a aprendizagem organizacional, em contexto de ES. A maior parte da literatura sobre a Gestão da Qualidade (GQ) refere-se a esta variável como uma opção estratégica que influenciará positivamente a competitividade das organizações. Esta vantagem competitiva consegue-se, em grande parte, pela melhoria da eficiência das pessoas no desempenho das suas funções, a nível individual e coletivo, pela implementação das oportunidades de melhoria contínua e pela fidelização dos clientes, através de um serviço de qualidade que promova a sua satisfação (Varo, 1993; Vargas, 2003; Roldão & Ribeiro, 2007).

A gestão da qualidade implica o desenvolvimento de competências de todos os atores envolvidos na organização. O conceito de competência nesta investigação é estudado sob três dimensões, aquelas que mais comumente são referidas como ligadas ao indivíduo: o conhecimento (saber), que corresponde a informações assimiladas e estruturadas, quando compreendidas e analisadas pelo indivíduo, reflete-se no comportamento; a habilidade (saber fazer), que está relacionada com o saber fazer e, nesse sentido, está ligada à capacidade de aplicar o conhecimento; a atitude (saber estar) diz respeito a aspetos sociais e afetivos do ser humano, que afetam o seu comportamento, determinando a escolha pelos sujeitos da ação, tendo por base o pressuposto de que a mobilização das competências se faz num processo complexo, procurando estabelecer o equilíbrio entre essas três dimensões (Durand, 2000; Fleury & Fleury, 2001 e Ramos & Bento, 2007). Estas dimensões são interdependentes, uma vez que, para a demonstração de uma habilidade, presume-se que o indivíduo conheça princípios ou técnicas específicas e para a adoção de determinado comportamento, no

trabalho, exige da pessoa, conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas.

A orientação estratégica, baseada na valorização das pessoas, contribui para conferir vantagem competitiva sustentável pela organização para promover o desenvolvimento de habilidades, produzirem um complexo de relações sociais e gerar conhecimento. A gestão de competências surge, como um mecanismo para promover a gestão estratégica de recursos humanos e, por conseguinte, gerar um diferencial competitivo para a organização. O enfoque, no modelo de gestão de competências, surge como resposta à necessidade de melhorar permanentemente a qualidade e pertinência da formação das pessoas no sentido de fortalecer a relação entre formação e trabalho. Nesta perspetiva, é necessário fomentar a formação ao longo da vida, de forma flexível, de qualidade e coerente com as necessidades dos indivíduos. A formação dos indivíduos aparece como pressuposto para dar suporte ao exercício da atividade que desempenham (Ceitil, 2007). Mas, é sob uma perspetiva organizacional que vamos discutir a aquisição e o desenvolvimento de competências e como estas contribuem para a aprendizagem organizacional, numa lógica evolutiva do individual para o coletivo, colocando a ênfase na organização. A nossa experiência no âmbito da formação e, especialmente, na gestão da qualidade, criou em nós uma forte convicção de que o contexto organizacional, isto é, o local onde as pessoas exercem a sua atividade profissional, é um campo rico de aprendizagem a necessitar de uma melhor compreensão desta problemática, partindo da perceção da pessoa enquanto sujeito de intervenção.

O estudo das competências, num contexto específico, como forma de compreensão das aprendizagens individuais, coletivas e da organização remete-nos para a ideia, que nos interessa particularmente, de que os espaços de trabalho assentes em princípios de gestão da qualidade criam dinâmicas próprias de mudança organizacional e integram elementos facilitadores de aprendizagem. De acordo com estes pressupostos, a nossa discussão centrou-se nas relações que se estabelecem entre as diferentes dimensões das competências e o seu contributo para a definição de competências e aprendizagem organizacional em contexto de gestão da qualidade, a partir da qual formulamos a seguinte pergunta: Qual o contributo das competências de gestão da qualidade para a aprendizagem organizacional?

A formulação desta pergunta de partida conduziu-nos à definição dos seguintes objetivos:

- Identificar os conhecimentos fundamentais, as competências transversais e coletivas, em contexto de gestão da qualidade;



- Identificar as competências essenciais de gestão em contexto de gestão da qualidade;
- Compreender a relação entre as dimensões das competências transversais, coletivas e conhecimentos fundamentais;
- Relacionar as dimensões das competências transversais, coletivas e conhecimentos fundamentais com as competências essenciais de gestão;
- Analisar as diferenças entre as dimensões das competências e variáveis de natureza profissional e sociodemográfica;
- Identificar o modelo explicativo, das relações estabelecidas entre as diferentes dimensões das competências estudadas;
- Compreender o contributo das competências em gestão da qualidade para a aprendizagem organizacional.

Para a concretização dos nossos objetivos, delineamos uma estratégia metodológica multimétodo, assente numa abordagem estruturada em dois pilares fundamentais: um de natureza qualitativa e outro de natureza quantitativa. A utilização dos dois métodos ou desenhos integrados, tal como designa Polit & Hungler (2003), promove a combinação de dados, enriquecendo a compreensão do fenómeno estudado pelo seu efeito de complementaridade.

A recolha de dados foi realizada em instituições de ensino superior politécnico, pelo uso de um questionário para caracterização da amostra e escalas de avaliação das perceções dos sujeitos. Para a análise da informação foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para as questões abertas e a análise estatística para as restantes variáveis.

Para a referenciação bibliográfica, utilizamos a norma da *American Psychological Association* (APA).

Dado que as IES atuam em ambientes dinâmicos, este estudo poderá oferecer contribuições de ordem prática, visto que as competências se apresentam como mecanismo para a gestão estratégica das pessoas e, dessa forma, sustentam vantagem competitiva. Segundo Prahalad & Hamel (1990) empresas líderes, em diferentes sectores, adotam a abordagem das competências como forma de criar sustentabilidade. No ambiente em que se encontram as instituições de ES, o maior desafio deste sector deve estar voltado para o desenvolvimento das suas competências fundamentais, para gerir os acontecimentos imprevisíveis, mantendo a prestação de um serviço de qualidade.

O desenvolvimento do ensino é influenciado por diversas variáveis de uma forma contínua como seja a globalização e a inovação tecnológica, como consequência das mudanças permanentes, quer sociais, quer políticas e, ainda, pelas mudanças do enquadramento normativo resultante do Processo de Bolonha, entre outros. A competitividade, a avaliação e a qualidade são novos imperativos que levam as instituições de ensino, gestores e colaboradores a um esforço no sentido de incrementar as suas capacidades para fazer face a tais desafios. Como forma de responder a esses desafios, é necessário incorporar uma nova metodologia de organização do trabalho e novas estratégias, tendo em conta as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e restante pessoal, tornando-os mais competentes e produtivos. Estes processos são cada vez mais exigentes, caracterizando-se pela criatividade, através de redes de trabalho dentro e fora das instituições de ensino, públicas e privadas, promovendo novas atitudes nas pessoas, desde a receptividade à mudança, até à diversidade de funções e ao trabalho em parceria. Hoje em dia, devemos assumir novos desafios, promovendo uma nova cultura organizacional baseada na cooperação, que nos permita desenvolver novas funções e atividades por parte das instituições e das pessoas. Por um lado, é preciso considerar que os docentes ocupam lugares de direção, muitas vezes, sem formação específica e/ou preparação para esta nova realidade; por outro, as pessoas vêm-se obrigadas a enfrentar problemas de natureza muito diversa, sem experiências anteriores, que orientem a sua ação. Neste sentido, promovemos um olhar para o objeto de estudo numa perspetiva horizontal das atividades e dos processos de forma integrada e sistémica.

Assistimos, nos últimos anos, por força das transformações ocorridas no sistema de ensino superior, a uma verdadeira ‘revolução’ nas atividades desempenhadas pelos funcionários e gestores, exigindo-se deles novos conhecimentos e habilidade e, essencialmente, uma nova atitude para aprender em contexto de trabalho. As tendências revelam que as instituições de ES terão, cada vez mais, de encontrar novas formas de trabalho de organização e de desempenho para responder aos desafios da competitividade. A expansão acelerada do ensino superior gerou maior concorrência, sendo por isso necessário encontrar novas formas de gerir e de ensinar e também de aprender. Em virtude destas particularidades, é necessário que as pessoas que integram as IES estejam comprometidas e motivadas, mas também capacitadas a prestar um atendimento de qualidade e, sobretudo, conscientes das mudanças e tendências da evolução desta área, que tocará, necessariamente,

a vida profissional de todos. Parece fundamental, além disso, que as pessoas reconheçam a importância da procura contínua por melhorar o seu desempenho e, por conseguinte, os resultados. Num sector tão dinâmico e competitivo a tendência é a de que, a longo prazo, sejam sustentáveis, aquelas que respondam positivamente aos desafios da qualidade. Neste sentido, a nossa preocupação recai sobre os reais contributos que a implementação de um SGQ pode gerar nas pessoas em termos de aprendizagem, primeiro individual e depois coletiva e consequentemente da organização, através dos posicionamentos dos indivíduos face às competências que devem ser desenvolvidas e que eles próprios reconhecem para eles e para os outros, num contexto de qualidade formal. O que está em causa é justamente o pressuposto de que a GQ é estruturante para a organização, através da aprendizagem das pessoas que o próprio processo promove, levando, por sua vez, a um desempenho profissional orientado para a melhoria contínua e para os resultados. Assim, este estudo ressalva asserções, relativas às competências em gestão da qualidade e sua relação com a aprendizagem das pessoas e da organização com vantagens competitivas, de diversos autores (Prahalad, 1997; Fleury & Fleury, 2001; Ceitil, 2007; Cavaco, 2007; Saraiva 2007; António & Teixeira, 2009; Pires, 2012).

Este relatório encontra-se estruturado por capítulos de acordo com o que a seguir apresentamos.

No capítulo I, apresentamos a revisão da literatura sobre as principais abordagens teóricas à gestão da qualidade e os principais modelos para a sua implementação. Procedemos à abordagem das competências em Gestão da Qualidade, de acordo com a tipologia das competências estudadas numa perspectiva transversal, coletiva e organizacional e, também, à aprendizagem organizacional. Por fim, referimo-nos à gestão da qualidade em contexto do ensino superior, enquadramento jurídico, avaliação da qualidade e condições e vantagens da implementação de um SGQ.

No capítulo II, expomos o desenho do estudo empírico, com especificação da metodologia utilizada e respetivos procedimentos metodológicos, técnicos e éticos. Apresentamos a operacionalização dos conceitos teóricos do estudo e descrevemos os procedimentos na construção dos instrumentos de medida de acordo com os respetivos conceitos. De seguida, apresentamos uma breve caracterização da amostra do estudo e dos resultados, nomeadamente, o modo como foram integrados e interpretados, bem como os procedimentos de validação dos instrumentos de medida. Por fim, apresentamos as análises

decorrentes das questões de investigação, interpretação e respetiva explicação extraída do modelo teórico.

No capítulo III, discutimos os resultados e apresentamos as conclusões do estudo, suas implicações e limitações bem como as linhas de investigação a desenvolver no futuro. Este será o nosso contributo para a evolução do conhecimento da aprendizagem organizacional que resulta do desenvolvimento de competências em gestão da qualidade.

## **CAPÍTULO I**

### **DAS COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DA QUALIDADE À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – O CONHECIMENTO**

## 1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DA GESTÃO DA QUALIDADE

Para o enquadramento conceptual da Gestão da Qualidade (GQ), nesta investigação, parece-nos importante dar corpo a duas linhas de força. Por um lado, atender aos princípios que norteiam a GQ e promover uma análise que nos leve a aprofundar a sua importância para o desenvolvimento de competências que se enquadrem nesses mesmos princípios; por outro, adotar uma metodologia de organização da informação que nos conduza à construção de um quadro teórico que identifique e confronte as posições teóricas dos diferentes percursos das teorias e modelos da GQ.

Uma das primeiras dificuldades na abordagem do tema da qualidade reside nas diferentes terminologias utilizadas e dos próprios conceitos. Na maioria das vezes, termos diferentes são usados com o mesmo significado, como por exemplo: Sistemas de Gestão pela Qualidade Total, Sistemas de Gestão da Qualidade, Sistemas da Qualidade, Sistemas de Gestão da Qualidade Total, entre outros (Pires, 2012).

Importa desde já referir que, neste estudo, o termo Gestão da Qualidade é o termo adotado, por entendermos que é a designação simplificada e que melhor representa, atualmente, o vasto conjunto de designações utilizadas, incluindo os mais recentes conceitos como o de sistemas de gestão integrados (Santos, 2008; Pires, 2012). Mas, voltando à discussão, que nos propomos, começamos por realçar que, à semelhança do que acontece com outras áreas do conhecimento, a qualidade e a gestão da qualidade utilizam uma série de conceitos próprios, podendo ser aplicados em diferentes contextos, com o objetivo de procurar uniformizar a terminologia utilizada. Embora cada instituição desenvolva os princípios da GQ em ambientes e condições diferentes, podemos estabelecer os conceitos que devem ser considerados, independentemente do tipo de abordagem à qualidade.

Existem diferentes definições de qualidade e gestão da qualidade que refletem diferentes perspetivas de distintas dimensões da sociedade. Na verdade não pretendemos caracterizar em poucas palavras aquilo que nos parece muito complexo e multifacetado que pode e deve ser encarado de forma muito diversa. De acordo com António & Teixeira (2009), a própria filosofia da qualidade, expressa nas afirmações de Deming, adota uma posição de não existência de absolutos. O próprio modelo de excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) reconhece a existência de diferentes caminhos para atingir a

excelência organizacional. É legítimo que existam espaços para que as pessoas pensem de maneira diferente. O esforço deve centrar-se em definir os critérios que cada um quer utilizar para medir a qualidade, dentro de um quadro teórico validado cientificamente. Dispor de um conjunto de critérios na perspetiva de grupos distintos e não sustentar uma única definição pode ser uma solução prática para um assunto tão complexo, na medida em que diferentes grupos têm o direito de ter diferente visão, conforme o seu interesse. É razoável que os gestores peçam eficiência na gestão dos recursos de que dispõem, que os estudantes exijam excelência no ensino, que os empregadores esperem produtividade dos seus colaboradores e que a comunidade considere que o Ensino Superior deve ter qualidade. Atualmente as diferenças entre a maioria das definições não são grandes, representam apenas variações à volta de um conjunto comum de temas e, como tal, não concorrem entre si, mas antes, complementam-se (António & Teixeira, 2009).

Quando uma organização implementa um processo que dê garantias de qualidade, independentemente da norma ou modelo de referência, não é apenas um conjunto de procedimentos que está em causa, mas sim o que lhe está subjacente. Várias análises têm identificado uma característica comum subjacente a esta ação. Trata-se da adoção dos princípios da qualidade e consequentemente uma ‘viagem’ através do processo de implementação que deve levar para além da certificação, gerando, desta forma, importantes resultados que se consubstanciem em aprendizagem da organização, que as teorias da gestão do conhecimento têm reivindicado. A gestão da qualidade é uma estratégia de gestão que envolve todos os colaboradores numa perspetiva de melhoria contínua de eficácia da organização e de satisfação do cliente (Varo, 1993; Vargas, 2003; Roldão & Ribeiro, 2007).

“(...) qualidade é um conjunto de atividades mediante as quais se alcança a adequação ao uso, independentemente do contexto onde se levem a cabo essas atividades. Gerir é coordenar os recursos disponíveis a fim de alcançar um objetivo. Enquanto a gestão inclui, o planeamento, a organização, o controlo ou melhoria da qualidade” (Varo, 1993, p.17).

Para Kanji, Kristense & Dahlgaard (1992) a gestão da qualidade total é uma variável estratégica que deve incorporar todos os aspetos de uma organização. Alguns desses aspetos podem variar de organização para organização, porém, depois de definida a missão e os objetivos de gestão, em qualquer tipo de organização, devem ser discutidos e definidos os seguintes aspetos comuns: a política e os valores da organização; quem são os clientes; os

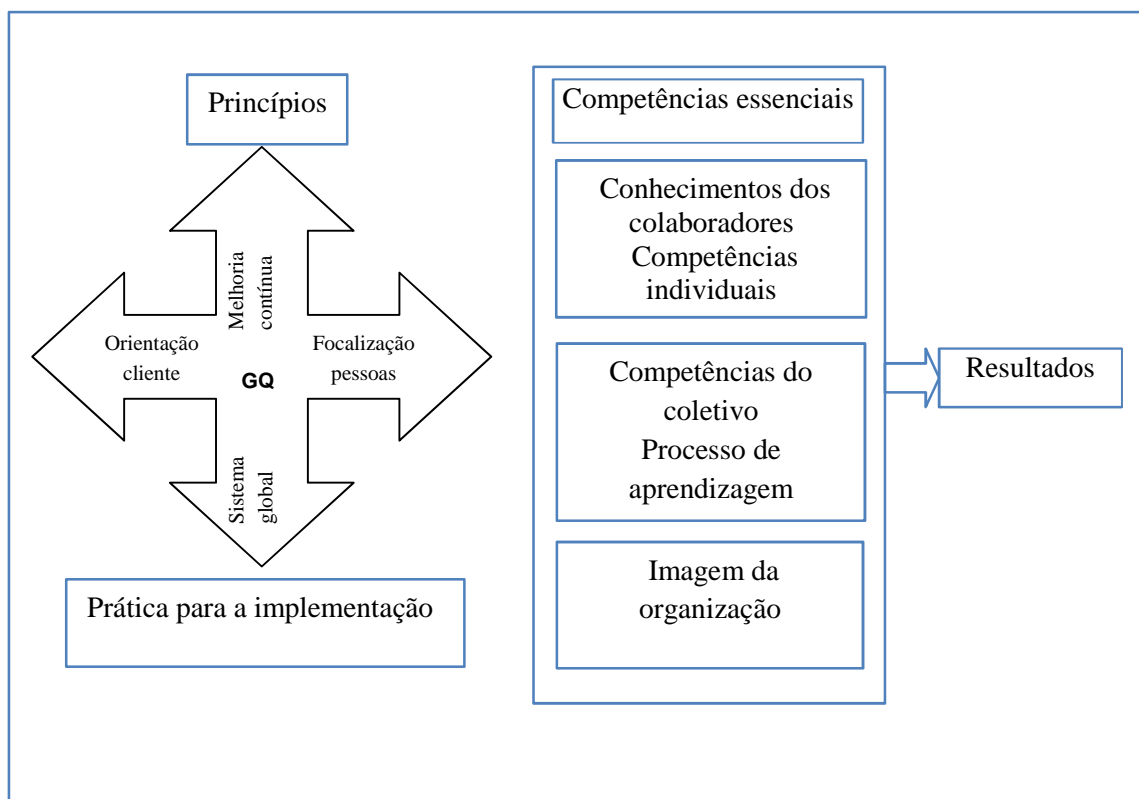
fornecedores, os parceiros e a comunidade envolvente. Segundo este autor um dos principais objetivos da estratégia é garantir e manter a satisfação do cliente, referindo que a satisfação do cliente pode prever o sucesso ou fracasso de uma organização. Mas, alerta para a dificuldade em encontrar uma medida correta para avaliar a satisfação e que a complementaridade de métodos (entrevista, inquérito, relatórios, sugestões, queixas, etc.) pode contribuir para a eficácia dessa avaliação. Um outro objetivo é o da melhoria contínua, conseguida essencialmente através de uma boa liderança e adequada alocação dos recursos humanos, prevendo o trabalho em equipa, a formação e capacitação das pessoas e a inovação.

Os especialistas, em geral, concordam que a definição de qualidade enfatiza pelo menos uma de três perspetivas de desenvolvimento do produto ou serviço: o processo, os resultados e as consequências (António & Teixeira, 2009). Assim, interessa-nos aprofundar, especialmente, os princípios subjacentes à perspetiva do processo e a melhor maneira de o fazermos, é dedicarmos algum tempo ao estudo dos autores que muitos designam pelos ‘gurus’ da qualidade.

A figura a seguir dá-nos conta das principais linhas de força de um modelo de gestão da qualidade, traduzindo a relação entre os princípios, as competências e a aprendizagem e, ainda, os resultados.



Figura 1 - Modelo de relação entre princípios, dimensões e resultados do SGQ



Fonte: Adaptado de Varo, 1993.

### 1.1. PRINCIPAIS ABORDAGENS TEÓRICAS DA GESTÃO DA QUALIDADE

Neste ponto, vamos apresentar os principais autores das teorias e modelos que abordam os princípios da GQ, assunto que nos merece especial atenção neste trabalho, os elementos críticos ou métodos específicos para atingir o desempenho organizacional de acordo com o conteúdo da GQ. O nosso objetivo é estudar esses autores no sentido de ‘retirar’ da sua perspetiva os conceitos que sustentem este estudo.

Em termos temporais, podemos distinguir duas vagas no desenvolvimento da GQ. A primeira registou-se nos Estados Unidos da América (EUA), contendo as bases teóricas, num misto de filosofia e prática, que ainda hoje guia a atividade da gestão da qualidade. A segunda deixou uma contribuição mais voltada para a prática e para a consolidação das linhas de força das correntes anteriores, sem contudo deixar de introduzir inovação (António & Teixeira,

2009). Atualmente, podemos dizer que existe uma aceitação generalizada dos princípios da gestão da qualidade e da sua importância, como orientadores da atividade de gestão.

Apesar de não pretendermos proceder a uma abordagem histórica da Gestão da Qualidade, merecem especial destaque dois acontecimentos de grande importância para a evolução deste conceito. O primeiro tem origem na produção em massa associada à revolução industrial, século XIX, tendo sido dada especial atenção à qualidade do produto, porque isso constituía-se como um bem comercial. O segundo está relacionado com a crescente importância atribuída ao setor dos serviços. A gestão da qualidade teve no século passado um ponto de viragem, na medida em que o foco de atenção passou a ser o cliente, tendo a prevenção do erro substituído a inspeção e o controlo (António & Teixeira, 2009). De acordo com este autor, a evolução do conceito como uma nova forma de encarar a gestão das organizações, enquadrada num paradigma de qualidade deve-se a Shewhart.

### **Walter Andrew Shewhart**

“abordagem sistémica à produção”

O modelo de Walter Andrew Shewhart cria uma nova forma de encarar a gestão das organizações, tendo em vista assegurar a garantia da qualidade dos produtos. Até então, o controlo da qualidade era uma atividade limitada à inspeção, colocando a ênfase na conformidade do produto através de métodos de calibragem e medição. Shewhart (1931) define de uma forma precisa e mensurável o que deve ser o controlo da qualidade, desenvolvendo várias técnicas estatísticas para avaliar a produção de forma sistemática e melhorar a qualidade.

As implicações para a gestão foram desenvolvidas pelos seus seguidores diretos. A este propósito, Schultz (1994) considera que Shewhart desmistificou a teoria da “gestão científica” de Taylor e a sua obra vai para além do âmbito dos métodos matemáticos, estando imbuída de uma filosofia própria. Adotou uma abordagem sistémica que consistia em analisar a produção como um processo, independentemente das hierarquias funcionais da organização. A interpretação, que ele fez do processo, define-se em três fases: especificação; produção e inspeção. De acordo com António & Teixeira (2009), talvez um dos maiores contributos que Shewhart deixou, “consiste em considerar a qualidade como satisfação das necessidades do consumidor, dando a este um papel central na sua definição” (p.50). Mas, para além disto deixou, também, outros contributos no que se refere à forma de encarar a qualidade, que são

muito importantes não só para uma melhor compreensão do conceito mas também do processo:

- 1 - a qualidade é o que o consumidor julga que é;
- 2 - qualidade é algo de multifacetado que pode ser encarado de várias perspetivas;
- 3 - a variabilidade é algo inerente aos sistemas, tendo que distinguir entre dois tipos de causas, as comuns e as especiais;
- 4 - um sistema encontra-se sob controlo estatístico quando se regista apenas a presença de causas comuns. A presença de causas especiais leva o sistema para uma situação fora de controlo estatístico;
- 5 - as tarefas ligadas ao controlo de qualidade devem envolver o processo e não apenas os resultados;
- 6 - a qualidade ao incidir sobre a globalidade do processo, a tarefa para assegurar a qualidade envolve todas as pessoas em todas as fases do processo produtivo;
- 7 - o sistema não funciona independentemente da sua envolvente, recebendo informação de retorno, que é processada de forma a conferir-lhe a função de aprendizagem;
- 8 - o destaque deve ser dado à prevenção e não à inspeção.

Um ponto muito importante e que viria a ser retomado em desenvolvimentos teóricos posteriores, tem a ver com o facto de este autor ter considerado a qualidade como a satisfação das necessidades do consumidor, atribuindo a este um papel central na sua definição (António & Teixeira, 2009).

### **Joseph Moses Juran** “trilogia de Juran”

Para Juran (1990), a qualidade é a adequação ao uso ou propósito, o que acentua a confiança que um produto ou serviço deve merecer aos seus utilizadores e considera que o controlo de qualidade deve ser conduzido como uma parte integrante do controlo da gestão.

Esta adequação tem duas dimensões: uma relacionada com as características do produto ou serviço que atende às necessidades do cliente - conformidade - e a outra como ausência de defeitos, que afeta os custos – satisfação do cliente (Mezomo, 2001). Juran, de acordo com Lopes e Capricho, “dá uma nova dimensão à qualidade onde os problemas

deixam de ser de âmbito estritamente técnico, para fazerem parte da estratégia de negócio da empresa, devendo ser resolvidos ao nível da gestão de topo” (Lopes & Capricho, 2007, p.48). Segundo o mesmo autor, ele coloca a ênfase no controlo estatístico e no controlo dos custos com a qualidade, considerando estes aspetos parte integrante da gestão orçamental. Para além dos três elementos de um programa de qualidade: planeamento, controlo e melhoria contínua, ele advoga a existência de um sistema contabilístico, que quantifique o custo dos desperdícios e produtos defeituosos, que designa por custo da má qualidade. Juran (1990) propõe um mapa de planeamento com os seguintes passos: 1 - identificação de quem são os clientes; 2 - determinação das necessidades na perspetiva desses mesmos clientes; 3 - interpretação dessas necessidades de acordo com a filosofia da organização; 4 - desenvolvimento de um produto que possa responder às necessidades dos consumidores; 5 - otimização das características do produto de forma a ir de encontro aos interesses da organização e necessidades do cliente; 6 - desenvolvimento de um processo que seja capaz de originar o produto; 7 - demonstrar que o processo pode gerar o referido produto sob determinadas condições operacionais.

Juran foi o primeiro autor a introduzir o conceito de cliente interno, que mais tarde veio a ser o conceito medular de organizações eficazes. O termo cliente pode significar mais do que o consumidor de um produto ou serviço. Numa linha de produção, o cliente é o próximo elemento da cadeia. O autor tornou o conceito de qualidade mais abrangente pelo enfoque que colocou nas necessidades dos clientes (Lopes & Capricho, 2007). Este autor observa a qualidade como um processo por passos em que cada um afeta o próximo. Uma das suas preocupações, para que possam ser detetadas as relações de causa e efeito, nos problemas que vão surgindo, é investir na formação das pessoas e no trabalho em grupo. A sua metodologia é reconhecida pela focalização na melhoria contínua e no reconhecimento dos consumidores internos e externos. Mas, a mensagem do autor escrita na década de 50 é essencialmente dirigida aos gestores, sublinhando que o controlo de qualidade faz parte integrante da gestão a todos os níveis. Para Juran, “a probabilidade de sucesso de um programa de qualidade aumenta com o envolvimento da gestão de topo” (António & Teixeira, 2009, p.53). A gestão de topo assume particular importância. O sucesso de um programa de qualidade depende, em grande medida, da participação da gestão de topo. Contudo, grande parte da melhoria consegue-se a partir dos níveis de desempenho de todos, quer ao nível intermédio, quer ao nível operacional (Varo, 1993).

Juran (1990) refere-se à necessidade da gestão de topo elaborar planos de ação que contrariem as perspetivas tradicionais de gestão da qualidade com objetivos ambiciosos. O autor apresenta a prevenção dos defeitos como instrumento de melhoria e estabelece 10 passos para a melhoria contínua e para potenciar o sucesso de um programa de qualidade:

- 1 - devemos sentir a necessidade e oportunidade para melhorar;
- 2 - devem ser definidas metas;
- 3 - para que essas metas sejam atingidas é necessário que exista boa organização no trabalho, pela criação de um conselho de qualidade, projetos de melhoria e identificação de problemas;
- 4 - investir na formação e no treino das pessoas;
- 5 - as soluções para os problemas devem ser o mais rapidamente colocadas em prática;
- 6 - os processos devem ser indicados;
- 7 - o trabalho realizado deve ser reconhecido;
- 8 - os resultados devem ser dados a conhecer;
- 9 - os resultados devem ser analisados;
- 10 - o programa anual de qualidade deve fazer parte da rotina da organização.

### **Armand V. Feigenbaum**

“enfoque holístico na qualidade - Controlo da Qualidade Total”

António & Teixeira (2009) defendem que “o melhor para a utilização do consumidor, ao preço justo e vê o controlo de qualidade não apenas como um aspeto técnico, mas como um método de gestão global” (p.56).

A contribuição de Feigenbaum (1991), para a gestão da qualidade, é também relevante e talvez a mais tangível. Este autor é conhecido pela introdução da designação “Total Quality Control”. No seu livro publicado com o mesmo nome, argumenta que a abordagem da qualidade envolve todas as pessoas em qualquer processo e não apenas qualquer departamento ou serviço. A melhoria significativa da qualidade só pode ser alcançada através da participação coletiva, devendo possuir uma perceção clara das intenções da gestão.

A qualidade é tida como uma ferramenta ou processo sistemático de gestão, devendo estar orientada para o cliente, sendo necessário o contributo de todos os colaboradores (Gama, 2012). A sua implementação pressupõe quatro passos: definição das normas de qualidade;

avaliação das correspondências a esta norma; ação em caso de as normas não serem cumpridas; planeamento de melhoria e adequação das normas (António & Teixeira, 2009).

Feigenbaum (1991) deu ênfase à necessidade de desenvolver programas de formação orientados para a qualidade, devendo ter o apoio total da gestão de topo e disseminados a todos os membros da organização. Este autor prestou especial atenção aos aspetos financeiros da GQ, tendo procurado quantificar os custos da qualidade, tendo definido as seguintes categorias de custos: custos relacionados com a prevenção; com a avaliação; com as falhas internas, relacionadas com o defeito ou mau serviço e falhas externas; e custos relacionados com a garantia do produto ou serviço ao cliente, que resultasse em reclamação. O pressuposto era o de que um planeamento bem conseguido e a realização de atividades de prevenção podem conduzir a uma redução significativa dos custos. O mesmo autor considera que para atingir o sucesso da qualidade é necessário atender a dez importantes aspetos:

- 1 - é um processo que abarca todos os serviços, setores ou departamentos de uma organização;
- 2 - é aquilo que o cliente diz que é;
- 3 - a qualidade e o custo são uma soma e não uma diferença;
- 4 - requer diligência individual e de grupo;
- 5 - é uma forma de gestão;
- 6 - a qualidade e a inovação são recíprocas;
- 7 - é uma ética;
- 8 - requer melhoria contínua;
- 9 - a qualidade é o caminho mais eficiente para a produtividade em termos de custo e benefício;
- 10 - a qualidade é implementada com base numa visão total da organização, tendo sempre presente tudo o que se relacione com clientes e fornecedores.

Também, o comprometimento de todos com a organização e o trabalho em equipa são fundamentais.

### **William Edwards Deming** “controlo estatístico”

Deming (1992) é um dos autores mais conhecido e talvez o mais importante no âmbito da gestão da qualidade. Este autor desenvolveu a abordagem quantitativa e sistemática

para identificação e solução dos problemas, o denominado ciclo de Deming: ‘Plan, Do, Check, Act’, (PDCA), planejar, executar, verificar e agir. Este ciclo está amplamente divulgado, encontrando-se num conjunto muito vasto de literatura que verse o tema da qualidade, e, segundo Lopes & Capricho (2007), está na base do suporte teórico dos sistemas de certificação da qualidade, ‘International Organization for Standardization’ (ISO), ISO 9001:2000, adotados por inúmeras organizações de diferentes partes do mundo. Deming, (1992) valoriza especialmente o controlo estatístico das variações do processo e nas falhas do sistema. Para ele, a qualidade não se inspeciona, constrói-se. O autor coloca a ênfase no controlo da qualidade e na garantia da qualidade. Considera como objetivo fundamental atender às exigências de qualidade dos consumidores. As organizações não se devem limitar a cumprir com os padrões estabelecidos mas antes proceder à sua revisão permanente, para que possam estar sempre adequados às necessidades dos consumidores (Lopes & Capricho, 2007; Roldão & Ribeiro, 2007). “As necessidades e expectativas dos consumidores devem ser o ponto de partida para a melhoria da qualidade” (Pires, 2012, p.45).

A teoria de GQ de Deming (1992) é uma teoria de transformação de uma organização, independentemente das suas características. O objetivo é melhorar e inovar as organizações, para que os seus membros possam sentir-se satisfeitos pelos resultados do seu trabalho. Os pressupostos são baseados nas seguintes premissas: 1 - criar, a longo prazo, um ambiente de ganhos mútuos para as partes interessadas; 2 - promover a cooperação, em vez da competição; 3 - manter uma orientação para os resultados de longo prazo e não apenas a orientação para os resultados de curto prazo; 4 - motivar as pessoas, criando um equilíbrio entre a motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é o desejo de fazer algo para a alegria dela. A motivação extrínseca é o desejo de fazer algo para uma recompensa ou simplesmente para evitar a punição (Woehrle, Gitlow & Kerr, 1996).

O esforço de desenvolvimento e de transformação organizacional pode ser orientado pelos catorze princípios que Deming (1992), definiu no sentido da melhoria da gestão da qualidade, que a seguir apresentamos:

- 1 - a melhoria de um produto ou serviço tem de ser um desígnio permanente;
- 2 - as organizações devem estar despertas para os novos desafios, instituindo a liderança como forma de mudança;
- 3 - acabar com a dependência da inspeção, focalizando-se na procura da melhoria do processo;

- 4 - o negócio e as compras têm de deixar de funcionar apenas com base no preço. A relação com os fornecedores deve ser estabelecida numa base de confiança e lealdade;
- 5 - o sistema de produção ou prestação de serviços tem de estar sujeito a uma melhoria contínua da qualidade e produtividade com consequente redução de custos;
- 6 - instituir a formação em contexto de trabalho;
- 7 - instituir a liderança. O objetivo da supervisão deve ser para ajudar as pessoas, aplicando-se a todos os níveis da organização;
- 8 - eliminar receios para que todas as pessoas possam trabalhar com eficiência na e para a organização;
- 9 - eliminar as barreiras entre os diferentes departamentos, trabalhando em equipa, no sentido de prevenir problemas na produção;
- 10 - eliminar qualquer alusão a metas do tipo “zero defeitos”, na medida em que elas servem apenas para causar desmotivação dado que, a maioria das falhas se encontram nos processos, estando assim fora do alcance dos trabalhadores;
- 11 - eliminar o trabalho baseado em *standards* e cotas numéricas. Abandonar a gestão por objetivos e números, instituindo a liderança;
- 12 - eliminar as barreiras que podem privar as pessoas de se orgulharem do seu trabalho. As pessoas devem chegar à gestão por mérito próprio e não por outras razões;
- 13 - instituir um programa sólido de formação e autoaperfeiçoamento;
- 14 - implementar de imediato ações para que a mudança se concretize.

Ao definir estes princípios, Deming (1992) identificou, também, obstáculos à sua implementação que são transversais à organização, dando ênfase, quer aos aspetos ligados à gestão, quer aos recursos físicos e em questões relacionadas com a mudança, quer, ainda, relativos aos processos de produção. Mas, ao mesmo tempo, ao criar a teoria do “conhecimento profundo”, assente em quatro premissas: visão sistémica, conhecimento sobre a variação, teoria do conhecimento e teorias da psicologia, permitindo conhecer melhor a realidade de uma organização e assim tornar mais fácil a implementação da GQ (Woehrle, Gitlow & Kerr, 1996; António & Teixeira, 2009). A qualidade é uma estratégia de gestão e é



da gestão de topo que ela deve emergir, embora seja responsabilidade de todos os membros de uma organização. O pressuposto do trabalho de Deming assenta no facto de considerar que “a qualidade e produtividade melhoram à medida que a variabilidade (incerteza nos resultados) dos processos diminui (...). Daí que a sua abordagem seja predominantemente baseada em métodos de controlo estatístico e na liderança” (Gama, 2012, p. 272).

### **Philip B. Crosby**

#### **“meta dos zero defeitos”**

Para Crosby o sistema de qualidade total deve estar em consonância com a missão da organização e com o plano operacional de trabalho, bem documentado, integrado nas tecnologias e gestão de procedimentos, para uma boa coordenação das atividades, com o objetivo de assegurar a satisfação do cliente e controlar os custos da qualidade (Crosby, 1984). Um dos seus princípios fundamentais apoia-se na ideia de que o mais importante nas organizações são as pessoas, sendo necessário assegurar a sua satisfação ao menor custo possível (Pires, 2012). Crosby (1996) é o autor mais associado com a ideia de “zero defeito”, a sua abordagem está centrada nos custos da (não) qualidade (Lopes & Capricho, 2007). A qualidade é a conformidade com as especificações, a qual é medida pelos custos, justificando que muitas organizações não avaliam ou desconhecem quanto gastam com a qualidade (Gama, 2012). Crosby, à semelhança de Deming e Juran, acredita que o problema da qualidade é um problema de gestão e reconhece o interesse da estatística para o controlo da qualidade (Lopes & Capricho, 2007).

No entanto, Crosby diferencia-se de ambos quando defende a “meta dos zero defeitos”, como sendo um objetivo tangível. Na gestão da qualidade são essenciais os seguintes aspetos: qualidade é conformidade aos requisitos, sendo importante fazer certo à primeira vez e todos saberem o que isso significa; qualidade atinge-se pela prevenção e não pela inspeção, sendo, para isso, necessário formação, treino e liderança; o padrão de desempenho da qualidade deve ser “zero defeitos”; qualidade é medida pelo preço da não conformidade e não por índices (Crosby, 1984).

O propósito de uma organização deve ser o de proporcionar às pessoas um ambiente de trabalho, que seja promotor de um desempenho profissional significativo, tendo por base uma comunicação aberta, transparente e verdadeira, resultando num tributo com valor social. As pessoas necessitam de conhecer e compreender a missão da organização por vontade própria (Crosby, 1984). Este autor criou o modelo de execução “zero defeitos”, à semelhança

de Deming, estabeleceu um programa de 14 pontos fundamentais para a gestão da qualidade total:

- 1 - compromisso com a qualidade;
- 2 - equipas diretamente ligadas à melhoria dos produtos e serviços de qualidade;
- 3 - análise dos processos e identificação dos problemas;
- 4 - avaliação da qualidade e dos custos a ela associados;
- 5 - qualidade dos recursos humanos;
- 6 - ações corretivas;
- 7 - persecução do objetivo zero-defeitos;
- 8 - aposta na formação dos colaboradores;
- 9 - zero defeitos por dia;
- 10 - definição de objetivos por colaborador;
- 11 - eliminação e correção das causas que estão na base dos erros;
- 12 - reconhecimento das equipas envolvidas nos processos;
- 13 - conselhos da qualidade;
- 14 - melhoria contínua.

### **Kaoru Ishikawa**

#### **“círculos de controlo da qualidade”**

Ishikawa é um autor muito importante no Japão na defesa do controlo da qualidade. Ao longo da sua vida recebeu muitos prémios, incluindo o Prémio de Deming e a Ordem do Tesouro da Felicidade Sagrada, uma altíssima condecoração do governo Japonês (António & Teixeira, 2009). Para Ishikawa (1997) a qualidade é uma revolução da própria filosofia administrativa, exigindo uma mudança de mentalidade de todos aqueles que integram uma organização, principalmente da gestão de topo. Foi pioneiro no Japão, de alguns instrumentos de qualidade, redefiniu o conceito de cliente e criou o diagrama de causa e efeito e os notáveis círculos de controlo (cc) da qualidade. Estes círculos são grupos de colaboradores voluntários, dispostos a estudar e cooperar com os outros, da mesma organização, que se reúnem regularmente sob a orientação de um dinamizador com o objetivo de contribuir para a melhoria e desenvolvimento da organização. O controlo de qualidade começa com a educação e termina com a educação. As pessoas são treinadas para usar um conjunto de ferramentas e técnicas estatísticas, tais como o gráfico de Pareto, diagrama de causa e efeito, histograma, folhas de verificação, gráficos de dispersão, fluxogramas e cartas de controlo. Estas técnicas

encontram-se desenvolvidas por Roldão & Ribeiro (2007, pp. 59-95), no seu livro “Gestão das Operações: Uma Abordagem Integrada”.

Para Ishikawa (1997), o controlo da qualidade é uma nova maneira de pensar a gestão. De acordo com Varo (1993), os círculos têm dupla finalidade: a primeira é de natureza pessoal e social, porque facilitam a integração das pessoas na organização, promovem a motivação, refletem o reconhecimento das competências dos indivíduos e, por isso, promovem a autoestima e a autorrealização; a segunda de natureza económica; permitem que a organização mobilize todos os seus recursos humanos e melhore a capacidade de resposta ao cliente, contribuindo para a sua satisfação numa perspetiva de melhoria contínua. Ele via na participação e envolvimento das pessoas o potencial para o sucesso da qualidade (Gama, 2012). A ênfase é colocada no controlo da qualidade e na garantia da qualidade. Praticar o controlo é conceber, produzir e fornecer um produto que seja simultaneamente mais económico, mais útil e que melhor satisfaça o consumidor. Enfatiza-se o papel do consumidor e as suas necessidades. O consumidor tem o direito de escolher um produto em detrimento de outro e por isso é necessário uma constante adaptação às necessidades de quem consome. Ele refere que um primeiro passo para uma organização que adote, como filosofia de trabalho, a qualidade, é conhecer as exigências do consumidor. Isto é, quais as verdadeiras características que o produto ou serviço deve ter? (Lopes & Capricho, 2007).

A qualidade manifesta-se de diversas formas, não apenas na qualidade do produto, mas também na qualidade do serviço, da informação, do processo, das pessoas, do sistema, da organização e dos objetivos. Ishikawa acreditava fortemente na educação e formação das pessoas. A qualidade deve ser expandida a toda a organização. Por isso, a primeira ideia era educar todas as pessoas, mas, como isso era quase impossível, começou pelas chefias ou líderes. Para ele, o aspeto mais importante do controlo de qualidade reside em fazer com que o cliente adquira confiança no produto e que o utilize durante um considerável período de tempo com satisfação. Este tipo de confiança exige da organização um esforço constante a longo prazo. Se uma organização prosseguir com eficácia uma política coerente de garantia da qualidade, com satisfação para o cliente, refletir-se-á positivamente no seu negócio e assim pode aumentar os seus lucros (Ishikawa, 1997).

Cada uma das abordagens propostas pelos especialistas foi criada, em diferentes circunstâncias, para responder às preocupações e enfatizar diferentes aspetos e também diferentes técnicas, muita (Deming), de gestão (Feigebaum) ou sobre a motivação (Crosby e

Ishikawa). No entanto, a GQ é implementada e concretizada, independentemente do contexto, através da adoção de um conjunto de princípios. De acordo com Saraiva (2012), a implementação desses princípios, em simultâneo, orienta as organizações para a melhoria da qualidade. Os autores anteriormente mencionados são alguns dos teóricos que defenderam esses princípios no processo de melhoria da qualidade. “Independentemente do número de princípios definidos, por cada um deles, e das diferenças existentes entre o seu pensamento, reconhece-se uma base comum nos diferentes caminhos apontados para a melhoria da qualidade” (Saraiva, 2012, p.2). Neste sentido, trata-se de uma abordagem que busca um conjunto de ferramentas de gestão e técnicas, que configura um método, com elementos comuns, para implementar a GQ numa organização.

Com base na revisão bibliográfica, anteriormente apresentada, observamos os aspetos mais importantes das diferentes abordagens, conforme o quadro que a seguir se apresenta.

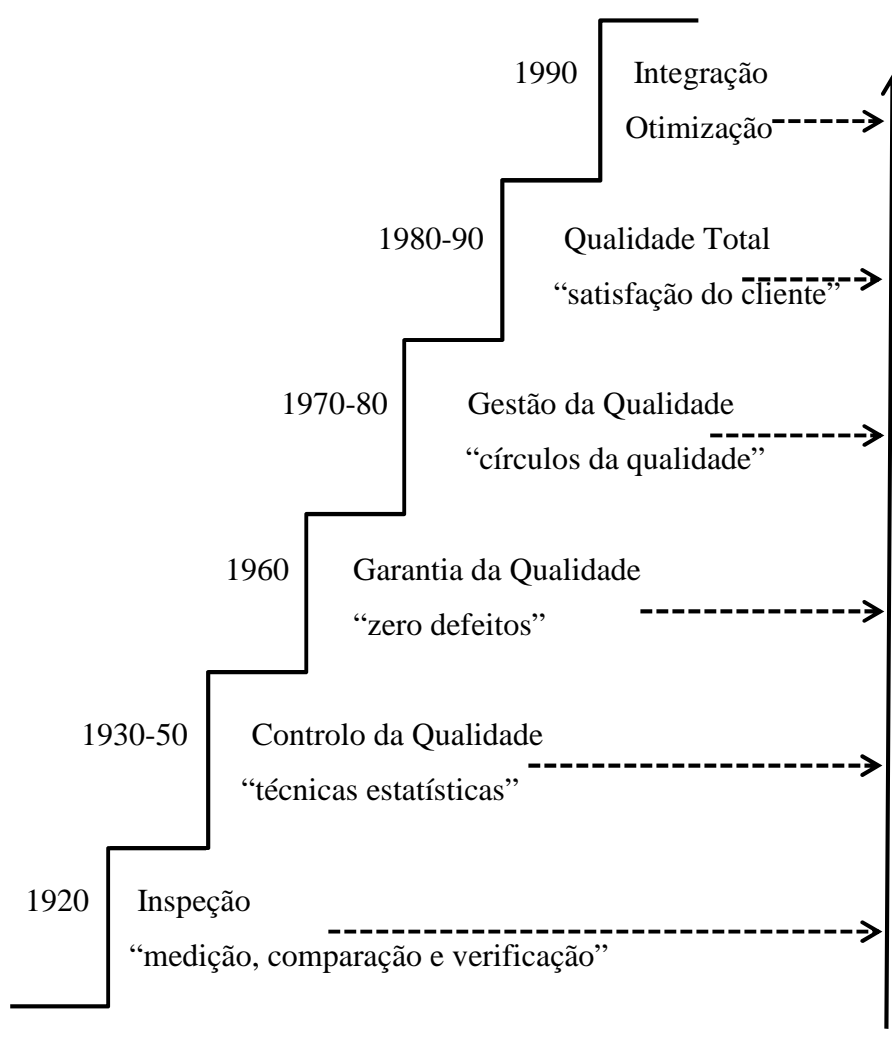
Quadro 1 - Resumo da perspectiva dos principais teóricos da GQ

Autores	Principais Aspetos do Modelo
<b>Shewhart</b>	Propôs, uma abordagem sistémica à produção, considerando-a, como um processo, definido em três fases: especificação; produção e inspeção. Conferiu especial relevância à qualidade, tendo em vista a satisfação das necessidades e expectativas do consumidor.
<b>Juran</b>	Estabeleceu uma trilogia para a definição de um programa de qualidade: planeamento, controlo e melhoria contínua. Criou o conceito de cliente interno. Apresenta a prevenção dos defeitos como instrumento de melhoria e estabeleceu 10 passos para a melhoria contínua da qualidade. Deu especial importância ao controlo estatístico de qualidade e no controlo dos custos. Focalizou-se na conformidade do produto e na satisfação do cliente.
<b>Feigenbaum</b>	Introduziu o conceito de Controlo de Qualidade Total “ <i>Total Quality Control</i> ”, como uma ferramenta estratégica de gestão, com o objetivo de criar um controlo preventivo, desde o início do processo até entrega do produto, ao cliente - trabalho multifuncional. Definiu critérios que a gestão deve seguir para transformar a melhoria da qualidade num hábito generalizado à organização.
<b>Deming</b>	Estabeleceu um modelo baseado em 14 princípios que devem ser adotados pelos diferentes níveis da organização que sustentam a sua transformação. Deu ênfase ao controlo estatístico das variações do processo e nas falhas do sistema. O aperfeiçoamento da qualidade aumenta a produtividade. Máxima utilidade para o consumidor.
<b>Crosby</b>	Estabeleceu um modelo baseado também em 14 pontos da qualidade. Deu ênfase à diminuição dos custos através da melhoria da qualidade. Chamou à atenção para o papel da gestão de topo. Atribuiu grande importância à perspectiva holística, estruturada e disciplinada baseada na prevenção. Deu especial relevo à meta dos “zero defeitos”, fazer as coisas certas na primeira vez.
<b>Ishikawa</b>	Introduziu o conceito de círculos de controlo (cc) da qualidade. Atribuiu à formação e criação de comités interfuncionais de particular importância, procurando anular as estruturas verticais. Promoveu a prevenção de defeitos através de uma análise sistemática, pela utilização de ferramentas estatísticas. Colocou a ênfase no controlo de qualidade e na garantia da qualidade

Para facilitar a compreensão cronológica de alguns conceitos, abordados anteriormente, vamos apresentar um esquema, de uma forma resumida e sequencial, relativamente ao seu aparecimento. No entanto, António Ramos Pires, no seu livro “Sistemas de Gestão da Qualidade”, refere que “Embora, historicamente, os conceitos de garantia de

qualidade e gestão da qualidade tenham aparecido em momentos diferentes e com significados diferentes, hoje já não tem sentido prático estabelecer qualquer diferença” (Pires, 2012, p.51). Segundo este autor, no essencial, todas as abordagens resultam na necessidade de melhoria contínua; do envolvimento da gestão e, numa mudança de atitudes das pessoas, no seu conjunto e a todos os níveis da organização.

Figura 2 - Evolução do conceito da qualidade



Fonte: Adaptado de Pires, 2012

## 1.2. MODELO DE EXCELÊNCIA DA EFQM

Ao longo dos anos têm sido criados vários organismos internacionais, com objetivos comuns focalizados no desenvolvimento da qualidade por meio de processos designados de certificação. Entre outros, podemos referir: ‘European Committee for Standardization (ECN); The International Quality’ Network (IQNET); ‘European Organization for Quality’ (EOQ); ‘European Foundation for Quality Managemet’ (EFQM) e, entre outras, a família da ‘International Standards Organization’ (ISO), o aparecimento da ISO, série 9000, introduziu no seu sistema base, o conceito de focalização na satisfação do cliente e a melhoria contínua.

O conceito de gestão da qualidade ganha mais consistência através do entendimento de que se tratava de uma clara evolução dos conceitos relativos à qualidade. Esta nova abordagem iria puxar pelos sistemas da qualidade, dando-lhe uma perspetiva mais próxima dos princípios da ‘Total Quality Management’ (TQM).

“...a qualidade é essencial em todas as vertentes de atuação e a todos os níveis hierárquicos das organizações. As entidades que aderem a projetos TQM aplicam técnicas de melhoria da qualidade em praticamente todas as áreas, (...) a noção de primado do cliente tem eco amplificado na TQM, sendo neste contexto o cliente entendido tanto na perspetiva externa como na perspetiva interna – os colaboradores das diversas áreas” (Gama, 2012, p.274).

Em dezembro de 2000 é publicada a versão definitiva da ISO, série 9000. Esta nova série apresenta ainda outra vantagem relativa à sua estruturação e linguagem, acabando com as dificuldades evidenciadas pelas empresas de serviços, passando a haver um único nível de certificação – a ISO 9001 (Branco, 2008). As normas ISO são hoje muito conhecidas e aplicadas em Portugal, mesmo ao nível das IES. Porém, por questões relacionadas com a natureza do nosso trabalho, não é possível abordar todas as normas e organismos por elas responsáveis, uma vez que, para além de não parecer adequado, tornava-se demasiado penoso e pouco útil para o cumprimento do nosso objetivo. Embora não existam modelos de GQ ideais, interessa-nos discutir, de alguma maneira, o modelo da EFQM, quer pela sua importância e divulgação a nível europeu, quer pela natureza dos seus conceitos e, ainda, por se tratar de um modelo de integração e otimização (reflete os princípios da qualidade total) que, na nossa perspetiva, assume particular importância para este estudo. O modelo da EFQM “proporciona as bases necessárias para uma comunicação eficaz acerca do desenho das

funções e da clarificação dos papéis, das responsabilidades e das ações a assumir por cada um dos participantes do todo organizacional” (Lopes, 2012, p.285). Neste contexto, saliente-se a opinião de Pires (2012) quando refere que as expressões entre os dois sistemas se aproximam, “criando várias áreas de sobreposição e complementaridade”(p.69).

As Instituições de ensino superior, em geral, estão de acordo com os objetivos do movimento para a qualidade total, de implicar todos os colaboradores aos seus diferentes níveis de responsabilidade nos processos de gestão e autoavaliação para melhorar o rendimento.

A Comissão Europeia, desde a década de 90, promove a utilização do modelo de excelência da EFQM, para avaliar as instituições de ensino. A principal finalidade deste modelo é conhecer a realidade de uma instituição, através da autoavaliação e refletir sobre as suas práticas, possibilitando a elaboração de planos e estratégias de melhoria em coerência com as necessidades (EFQM, 2003, 2012). A autoavaliação, vista como uma ferramenta de melhoria contínua, permite responder aos objetivos, política e estratégia da instituição no cumprimento da sua missão. Com efeito, o processo de autoavaliação, ajuda, em primeiro lugar, a refletir o processo de ensino, em segundo o processo de formação dos colaboradores e, também, sobre os recursos a utilizar. O modelo baseia-se numa relação de causalidade entre meios e resultados. A um bom desempenho no que se refere aos meios resultará numa melhoria dos resultados. O Modelo de Excelência da EFQM é revisto e atualizado em cada ciclo de três anos, com base na aprendizagem, experiência e visão das principais organizações. É concebido para ser uma ferramenta prática e pragmática, permitindo às organizações ter uma visão holística do seu atual nível de excelência e priorizar os seus esforços de melhoria para maximizar o seu impacto neste momento ainda não disponível.

O modelo de excelência da EFQM, (2012), define oito conceitos fundamentais para a excelência que passamos a apresentar no quadro que se segue.



Quadro 2 - Conceitos fundamentais do Modelo de Excelência da EFQM

Conceitos	Definição
<b>Focalização no Cliente</b>	As organizações excelentes sabem que os clientes são a sua principal razão de ser e esforçam-se para inovar e criar valor sustentável, compreender e antecipar as suas necessidades e expectativas.
<b>Liderança com Visão, Inspiração e Integridade</b>	As organizações excelentes têm líderes que moldam o futuro e fazem acontecer, atuando como modelos de comportamento de acordo com os seus valores e com a ética.
<b>Orientação para os Resultados</b>	As organizações excelentes cumprem a sua missão e os progressos para a sua visão, através do planeamento e realização de um conjunto equilibrado de resultados, que atendam às necessidades dos seus colaboradores e parceiros de curto e longo prazo e, quando pertinente, ultrapassá-las.
<b>Desenvolvimento e Envolvimento das Pessoas</b>	As organizações excelentes valorizam as pessoas e criam uma cultura de capacitação para equilibrar a consecução dos objetivos pessoais e organizacionais.
<b>Gestão por Processos</b>	As organizações excelentes são geridas por meio de processos estruturados e estrategicamente alinhados exercendo a tomada de decisão baseada fatos para criar resultados equilibrados e sustentados.
<b>Desenvolvimento de Parcerias</b>	As organizações excelentes procuram desenvolver e manter relações de confiança com vários parceiros para garantir sucesso mútuo. Essas parcerias podem ser formadas com os clientes, sociedade, fornecedores-chave, educacionais e entidades ou Organizações Não-Governamentais (ONG).
<b>Promoção da Criatividade e Inovação</b>	As organizações excelentes geram valor acrescentado e nível de desempenho através da inovação contínua e sistemática, aproveitando a criatividade dos seus 'stakeholders'.
<b>Responsabilidade para a Sustentabilidade Futura</b>	As organizações excelentes incorporam na sua cultura e mentalidade ética, valores claros e elevados padrões de comportamento organizacional, todos os que lhes permitam lutar pelo desenvolvimento económico, social e sustentabilidade ecológica.

Fonte: EFQM, 2012

Os conceitos que acabamos de apresentar, se aplicados, dão garantias de melhorias no trabalho realizado, de redução de custos e aumento de produtividade para as instituições que os adotem, tornando-as mais competitivas. Ao mesmo tempo promovem a credibilidade e o reconhecimento social da instituição. As instituições que trabalham à luz do modelo de

excelência adaptam-se mais facilmente às mudanças e têm mais condições de atingir e manter um desempenho de nível internacional. O Modelo de Excelência da EFQM permite que as pessoas possam compreender as relações de causa e efeito, entre o que a sua organização faz e os resultados que alcança. Para alcançar o sucesso sustentado, a organização precisa de uma liderança forte e de uma gestão estratégica clara. Precisa, também, de desenvolver e melhorar o desempenho das pessoas, parceiros e processos para adicionar valor ao produto ou serviço prestado aos seus clientes. Se as abordagens forem adequadas e efetivamente implementadas alcançarão os resultados que a organização e os seus ‘stakeholders’ esperam. Este modelo identifica cinco critérios facilitadores para a sua implementação e que uma organização precisa de cumprir para desenvolver e implementar a sua estratégia da qualidade. No quadro que se segue, apresentamos o resumo desses critérios.

Quadro 3 - Critérios do Modelo de Excelência da EFQM

<b>Critérios</b>	<b>Definição</b>
<b>Liderança</b>	Organizações excelentes têm líderes que moldam o futuro e fazem acontecer, agem como papel modelos para os seus valores e ética e inspiram confiança em todos os momentos. Eles são flexíveis, permitindo a organização antecipar e reagir em tempo hábil para garantir o sucesso contínuo da organização.
<b>Estratégia</b>	Organizações excelentes implementam a sua missão e visão através do desenvolvimento e criação de parcerias orientadas para a estratégia. As políticas, planos, objetivos e processos são desenvolvidos e implantados de acordo com a estratégia.
<b>Pessoas</b>	Organizações excelentes valorizam as pessoas e criam uma cultura que permite benefícios mútuos e concretizam os objetivos organizacionais e pessoais. Elas desenvolvem as capacidades dos seus colaboradores, promovem a justiça e a igualdade. Elas cuidam, comunicam, premeiam e reconhecem, de forma a motivar as pessoas, comprometendo-as e permitindo-lhes o uso das suas habilidades e conhecimentos em benefício da organização.
<b>Parcerias e Recursos</b>	As organizações excelentes planeiam e gerem parcerias externas, fornecedores e recursos internos a fim de apoiar a estratégia e as políticas bem como o funcionamento eficaz dos processos.
<b>Processos, Produtos e Serviços</b>	Organizações excelentes, gerem melhor os processos, de valor acrescentado para os clientes e outras partes interessadas.

Fonte: EFQM, 2012

Neste modelo, existem quatro áreas de resultados, alcançados por uma organização e que devem estar ‘em linha’ com os seus objetivos estratégicos, que, resumidamente, apresentamos no quadro que se segue.

Quadro 4 - Áreas de resultados alinhados com a estratégia do Modelo de Excelência da EFQM

Área	Descrição
<b>Resultados dos Clientes</b>	As organizações excelentes desenvolvem e aprovam um conjunto de indicadores de desempenho, relacionados com os resultados para determinar a implantação bem-sucedida da sua estratégia e políticas de apoio, com base nas necessidades e expectativas dos seus <b>clientes</b> .
<b>Resultados dos Colaboradores</b>	As organizações excelentes desenvolvem e aprovam um conjunto de indicadores de desempenho, relacionados com os resultados para determinar a implantação bem-sucedida da sua estratégia, e políticas de apoio, com base nas necessidades e expectativas dos seus <b>colaboradores</b> .
<b>Resultados da Sociedade</b>	As organizações excelentes desenvolvem e aprovam um conjunto de indicadores de desempenho, relacionados com os resultados para determinar a implantação bem-sucedida da sua estratégia social, ecológica e políticas de apoio, com base nas necessidades e expectativas dos <b>parceiros externos</b> .
<b>Resultados Principais</b>	As organizações excelentes desenvolvem e aprovam um conjunto de importantes resultados financeiros e não-financeiros para determinar a implantação bem-sucedida da sua estratégia, com base nas necessidades e expectativas dos seus <b>principais parceiros</b> .

Fonte: EFQM, 2012

Este modelo prevê um sistema de avaliação dinâmico, designado por sistema RADAR, que representa a primeira letra dos termos em inglês ‘**R**esults, **A**pproaches, **D**eploy, **A**ssess and **R**efine’. Este sistema constitui-se como uma poderosa ferramenta de gestão, que desenvolve uma abordagem estruturada para avaliar o desempenho global da organização. Avalia os resultados com o objetivo de atingir parte da sua estratégia, planeia e desenvolve abordagens tendo em vista as metas a atingir, desenvolve abordagens sistemáticas para garantir a implementação do sistema, avalia e aperfeiçoa o sistema com base no acompanhamento e análise dos resultados e das aprendizagens alcançadas.

### 1.3. MODELO DA EXCELÊNCIA DE GESTÃO - MEG

A Fundação Nacional da Qualidade (FNQ) Brasileira, desenvolveu o seu Modelo da Excelência de Gestão (MEG) para a qualidade baseado num conjunto de fundamentos que expõem conceitos atuais, traduzindo-se em práticas de elevada qualidade e líderes de reconhecimento internacional. Nele se pode ler que “os fundamentos da excelência refletem valores reconhecidos internacionalmente, e as suas principais fontes de referência são o ‘Baldrige National Quality Program, a European Foundation for Quality Management e a International Organization for Standardization’ (FNQ, 2008). Tendo em conta as semelhanças dos conceitos desenvolvidos pelo modelo da EFQM, que o modelo MEG designa por “fundamentos do modelo”, apresentamos resumidamente, no quadro que se segue, esses conceitos.

Quadro 5 - Fundamentos do Modelo da Excelência em Gestão - MEG

Conceito	Definição
<b>Pensamento Sistêmico</b>	Entendimento das relações de interdependência entre os diversos elementos de uma organização, bem como entre a organização e o ambiente externo.
<b>Aprendizagem Organizacional</b>	Procura e alcance de um novo patamar de conhecimento para a organização através da percepção, reflexão, avaliação e partilha de experiências.
<b>Cultura de Inovação</b>	Promoção de um ambiente favorável à criatividade, experimentação e implementação de novas ideias que possam gerar um diferencial competitivo para a organização.
<b>Liderança e Constância de Propósitos</b>	Atuação de forma aberta, democrática, inspiradora e motivadora das pessoas, visando o desenvolvimento da cultura da excelência, a promoção de relações de qualidade e a proteção dos interesses das partes interessadas.
<b>Orientação por Processos e Informações</b>	Compreensão e segmentação das atividades e processos da organização que agreguem valor para as partes interessadas, sendo que a tomada de decisões e execução de ações deve ter como base a medição e análise do desempenho, levando-se em consideração as informações disponíveis, além de incluir os riscos identificados.
<b>Visão de Futuro</b>	Compreensão dos fatores que afetam a organização, seu ecossistema e o ambiente externo, no curto e longo prazo, visando a sua manutenção.
<b>Criação de Valor</b>	Alcance de resultados consistentes, assegurando a perenidade da organização pelo aumento de valor tangível e intangível de forma sustentada para todas as partes interessadas.
<b>Valorização das Pessoas</b>	Estabelecimento de relações com as pessoas, criando condições para que elas se realizem profissional e humanamente, maximizando o seu desempenho por meio do comprometimento, desenvolvimento de competências e espaço para empreender.
<b>Conhecimento sobre o Cliente e o Mercado</b>	Conhecimento e entendimento do cliente e do mercado, visando a criação de valor de forma sustentada para o cliente e, consequentemente, gerando maior competitividade nos mercados.
<b>Desenvolvimento de Parcerias</b>	Desenvolvimento de atividades em conjunto com outras organizações, a partir da plena utilização das competências essenciais de cada uma, objetivando benefícios para ambas as partes.
<b>Responsabilidade Social</b>	Define-se pela relação ética e transparente da organização com todos os públicos com os quais ela se relaciona, estando voltada para o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras; respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais como parte integrante da estratégia da organização.

Fonte: FNQ: Conceitos Fundamentais da Excelência em Gestão, 2008, p.7

## 2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DAS COMPETÊNCIAS

Neste capítulo propomo-nos discutir o conceito de competência, passando em revista algumas das diferentes concepções teóricas sobre esta problemática. Abordam-se diferentes tipos de competências, procurando dar sentido à sua importância para o desempenho das pessoas e das organizações, tendo em vista a resposta aos requisitos e objetivos da qualidade, bem como aos objetivos e conceitos usados neste estudo.

### 2.1. CONCEITO DE COMPETÊNCIA

A palavra competência deriva do latim *cum-peto*, sendo frequentemente utilizada para designar aptidão, habilidade, conhecimento e idoneidade. Por conseguinte, a amplitude do termo foi reconhecida socialmente sobre a capacidade do indivíduo em pronunciar-se a respeito de alguma coisa específica (Vieira, 2009). Um dos primeiros conceitos de competência é de David McClelland, (1973). Para este autor, os bons desempenhos não estão associados a maiores ou menores níveis de coeficiente de inteligência. O que prediz o sucesso são características pessoais. As competências são como características pessoais relativamente estáveis, diretamente relacionadas com o sucesso no desempenho da função. Parece existir uma certa correlação entre o contexto, as características e a vontade das pessoas e os recursos disponíveis para evoluir em direção aos objetivos da organização. Com o passar do tempo, o significado foi adquirindo diferentes conotações, sobretudo, dentro das organizações para avaliar o indivíduo, no sentido de ser capaz de realizar, com habilidade, determinada tarefa. A competência tornou-se uma questão fundamental na gestão de recursos humanos, procurando dar resposta aos desafios da atualidade e do desempenho socioeconómico das organizações (Parente, 2008). A difusão do conceito está particularmente associada às mudanças, no interior das organizações, derivadas da concorrência, dos níveis de qualificações dos indivíduos e dos novos modelos de organização do trabalho. Estas mudanças, conforme referido por Zarifian, justificam, assim, a centralidade deste conceito e, consequentemente, a importância fundamental de garantia de bom desempenho das pessoas, quer em ambiente empresarial, quer académico (Zarifian, 1995).

Fleury & Fleury (2001) referem que, nas organizações, a palavra competência assume vários significados, alguns relativos ao indivíduo ou seja conhecimento, habilidade e atitude (variáveis de *input*), e outros, como tarefa, resultados (variáveis de *output*). Existem determinadas competências que serão requeridas a todos os indivíduos que pretendem entrar e manter-se no mercado de trabalho, competências que garantam maior empregabilidade. Alguns tipos de competências enfatizam o saber-fazer e correspondem a competências mais técnicas, administrativas, constituídas por aspetos quantitativos. Outras realçam a comunicação, a motivação, a liderança, visto que se trata de uma competência comportamental. Em suma, a pessoa que é reconhecida como competente é aquela que age com competência, todavia a competência não resulta apenas do agir, mas de um querer e de um poder agir. Genericamente, a competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer uma determinada função. Porém, na perspetiva de Custódio, as funções

“(...) são cada vez mais como que estilizadas, encontrando-se sempre em constante mutação e desenvolvimento. Esse desenvolvimento é despoletado pelo aumento de competências registado pela pessoa que ocupa a função, fazendo girar estas em torno dessas competências e não o contrário. Podemos afirmar que prevalece uma lógica da unicidade entre a função e a pessoa que a desempenha, e em que existe uma mudança sistemática da função imposta pelas competências das pessoas e da sua *performance* individual” (Custódio, 2007, p. 69).

Mas a perspetiva que mais se aproxima do nosso interesse de análise, relaciona-se com o processo de formação de competências individuais e coletivas, tendo por base a aprendizagem em contexto de trabalho. Assim, para Ramos & Bento (2007), “competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, alimentadas pela aprendizagem e formação e complementadas pelo sistema de avaliação que permite mais tarde atualizar a competência e introduzir as melhorias necessárias” (p. 102). Também Parente (2008) argumenta que o “processo de construção social das competências é sempre encarado numa dupla vertente, organizacional e individual, onde se analisam os processos de aprendizagem de saberes e de mobilização das competências ...” (p.11).

Brandão (1999) refere que existem autores que definem competências não apenas como um conjunto de qualificações, que o indivíduo tem, mas também como resultado ou efeito da aplicação dessas qualificações no trabalho. A abordagem de Guy Le Boterf sobre o



conceito desenvolve-se no sentido do indivíduo saber agir de forma responsável, reconhecido pelos outros (Le Boterf, 1998). As competências designam, por um lado, capacidades que constituem a extensão das anteriores aptidões e destrezas, ou seja, competências em sentido estrito e, por outro, comportamentos necessários ao exercício profissional, isto é, competências em sentido amplo. O primeiro tipo de competências remete para as competências profissionais e o segundo para as competências sociais (Fleury & Fleury, 2001). Mas, as regras de trabalho estão a mudar, estamos a ser avaliados por uma nova medida, não só pela nossa inteligência, mas também pela forma como nos conhecemos a nós próprios e nos relacionamos com os outros (Goleman, 1995). Competência é, também, entendida como a atitude de um indivíduo para desempenhar a função produtiva em diferentes contextos, com base nos requisitos de qualidade, esperados pelo setor produtivo (Mertens, 1996). Esta situação beneficia com a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, destrezas e atitudes que são espelhadas no saber agir, no saber ser, no saber fazer, no saber comunicar e aprender, bem como ter uma visão estratégica (Fleury & Fleury, 2001). Este conceito é difícil de definir, podendo ser explicado e interpretado de diversas formas. A formação das competências varia de acordo com os contextos. O significado que se atribui às competências, por exemplo, na vida diária é muito diferente daquele que se dá em ambiente de ensino. A competência é um construto que se pode inferir do desempenho. Neste sentido parece pertinente ajuizar, que a formação e desenvolvimento de profissionais competentes deve procurar harmonizar o conhecimento com a prática, dando ênfase à aprendizagem em contexto de trabalho através da interação entre os diferentes atores. Contudo, apesar de haver uma grande diversidade de perspetivas sobre o conceito de competências é consensual a ideia de que as competências se exercem através da intervenção, colocando em jogo a articulação entre diferentes dimensões, assunto que merecerá, seguidamente, a nossa atenção.

## 2.2. DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS

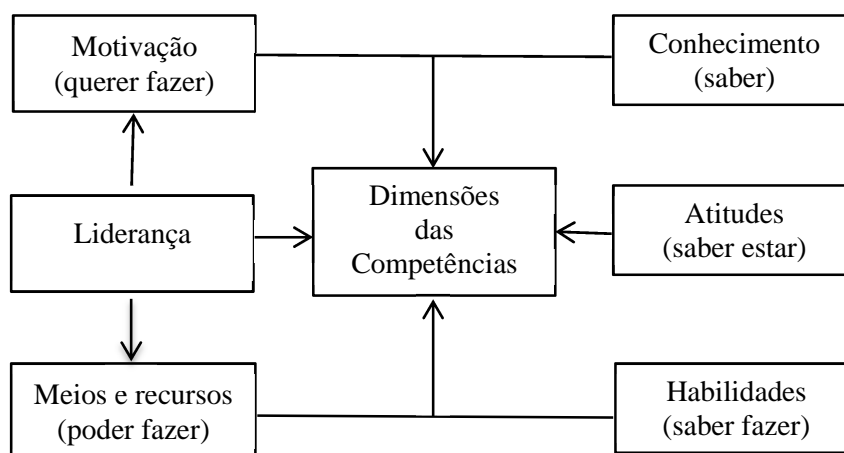
A literatura concetualiza competência em termos de estruturas cognitivas, onde se assume que a competência é a etapa final da aquisição de uma habilidade, sugerindo que esta permita antecipar problemas ou criar estratégias para a sua resolução. O desafio, para os que procuram profissionais competentes, está no modo como se harmoniza a base do



conhecimento com as práticas diárias, algo que incorpora o domínio afetivo, o conhecimento dos processos e enunciados, a destreza manual, habilidades comunicacionais, com características da personalidade a par do controlo (Sternberg, 1990). As competências referem-se a atributos pessoais, que se podem medir com um certo grau de fiabilidade, que se pode demonstrar e que se diferencia de maneira significativa nos indivíduos no seu desempenho profissional.

Genericamente e de acordo com a maioria dos autores, podemos considerar o esquema, que se segue, representativo das dimensões do conceito de competência.

Figura 3 – Dimensões das competências



Fonte: Adaptado de Ramos & Bento, 2007

A conceitualização deste estudo em termos das competências situa-se próximo das perspetivas de diferentes autores que consideram que a competência é uma qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para determinada atividade (Mertens, 1996). As três dimensões em conjunto refletem o modo como se comportam as competências individuais ao nível do conhecimento, das habilidades e das atitudes. As pessoas lidam com as competências baseadas em três dimensões: o conhecimento (saber), as habilidades (saber fazer) e as atitudes (saber agir, querer fazer), as quais estão associadas a aspetos cognitivos, técnicos, sociais e afetivos, vinculados ao trabalho (Durand, 2000).

Os conhecimentos, habilidades e atitudes complementam-se e articulam-se de forma sistémica. Uma prática organizacional, que dá prioridade apenas a uma destas dimensões,

subestima o efeito sobre as outras. A formação de competências acontece através do equilíbrio que se estabelece entre as dimensões do saber, do saber-fazer e do saber-estar (Fleury & Fleury, 2001). As competências podem ser encaradas como resultado da interação entre três elementos: conhecimento, que supõe o saber combinar e mobilizar recursos pertinentes, o querer agir, que se refere à motivação e envolvimento do indivíduo e a capacidade de agir, que remete para a existência de um contexto, de uma organização do trabalho e de determinadas condições sociais (Le Boterf, 1998).

O quadro que se segue procura ilustrar o conceito, no sentido de cada indivíduo poder exercer a sua função, que Ramos & Bento (2007) designam por componentes das competências.

Quadro 6 - Componentes das competências

<b>Saber</b>	Integra os conhecimentos necessários para desenvolver a ação
<b>Saber-fazer</b>	Integra as habilidades e destreza que permitem à pessoa aplicar os conhecimentos
<b>Saber-estar</b>	Não é suficiente que uma pessoa desempenhe uma tarefa de forma eficaz, é, também, necessário que os comportamentos estejam de acordo com as regras da organização
<b>Querer-fazer</b>	Está relacionado com a motivação. Querer desenvolver comportamentos que compõem a competência.
<b>Poder-fazer</b>	Significa dispor de todos os meios necessários para a realização da ação

Fonte: Ramos & Bento, 2007, p.109

As dimensões essenciais tais como o conhecimento, as atitudes, habilidades, valores, comportamentos e atributos pessoais relacionam-se, de forma causal, com êxito no desempenho das pessoas, no seu trabalho, de acordo com as suas funções e responsabilidades. Uma pessoa competente é aquela que possui os atributos necessários para o desempenho de um trabalho, segundo uma determinada norma. O conceito de competências integra a mobilização de diferentes capacidades e conhecimentos para construir uma resposta face a situações idênticas, similares ou radicalmente novas. As competências são reportórios de comportamentos que algumas pessoas e organizações dominam ou que as faz destacar de outras em contextos específicos. Um conjunto de conhecimentos, capacidade de ação e comportamentos estruturados estão em função de um objetivo numa determinada situação. Mas, isto não se reduz a uma adição pura e simples de conhecimento, de atitudes e

capacidades, integra um conjunto complexo de elementos estruturados entre si. São elementos que estão em interação dinâmica, o que significa que existe uma combinação permanentemente renovada de conhecimentos, saber-fazer, práticas e saber ser, relacionais (Lèvy-Leboyer, 1997).

### 2.3. TIPOLOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Na sequência do que atrás foi dito, sobre as dimensões das competências, importa discutir as designações usadas neste estudo para nos referirmos ao saber, saber-fazer e saber-estar, três das dimensões que integram o conceito de competência, com interesse particular para este estudo, que vamos procurar perceber como se relacionam e se, através dessa relação, podemos inferir um conceito de competência num contexto específico de gestão da qualidade. Estas três dimensões serviram de base à designação de conhecimentos fundamentais, competências transversais e competências coletivas, respetivamente. As competências designadas essenciais de gestão, pela natureza dos seus indicadores, referem-se a um conceito mais amplo e integrador no que se refere à sua dimensionalidade. Neste contexto, o pressuposto é o de que, através da análise destes conceitos, se consiga atingir um patamar de compreensão que nos permita inferir, que o conhecimento dos princípios fundamentais da gestão da qualidade, a perceção dos indivíduos sobre as competências individuais e coletivas e ainda a perceção sobre as competências de gestão são fundamentais para o conceito de competências em termos de gestão da qualidade, dando sentido ao conceito de competências e aprendizagem organizacional.

As competências transversais têm uma característica muito específica que se resume à possibilidade de serem comuns a vários contextos, a várias funções e, por isso, isentas de especificidades e com a possibilidade de serem adaptadas a contextos particulares. São transferíveis e assim passíveis de serem exercidas em domínios diferentes (Ramos & Bento, 2007). Este tipo de competências são universalmente requeridas, sendo importante que existam em contextos amplos e diversificados, independentemente da atividade ou função. As competências transversais traduzem-se em inteligência emocional, trabalho em equipa, comunicação e resiliência. Sendo as competências específicas integradas numa mesma família de funções. (Camara, Guerra & Rodrigues, 2001). Na perspetiva de Frazão as competências

transversais diferem das específicas pelo facto de poderem ser transferíveis, traduzindo-se na “capacidade de adaptação a diferentes contextos e organizações e a utilização das competências em contextos semelhantes através de raciocínios por analogia” (Frazão, 2005, p.47). Para alguns autores as competências transversais são, sobretudo, o conjunto de capacidades e habilidades, que cada indivíduo detém, transporta e mobiliza de um local de trabalho para outro (Frazão, 2005). Para Ramos & Bento (2007) “as competências transversais não estão associadas a um emprego, a uma profissão, ou a uma função, as específicas estão diretamente relacionadas com a atividade profissional, sendo hierarquizadas, ao contrário das competências transversais” (p.109). Este tipo de competências situam-se no domínio do aprender a aprender, constituindo um mecanismo indispensável capaz de fazer face às transformações constantes da estrutura organizacional, resultante das condições do contexto. Contudo, “é preciso estarmos conscientes, que quando se trata de competências práticas dependentes de determinados contextos (ex. educação, medicina e direito) nem sempre se pode afirmar que todas as competências são transferíveis para outros domínios” (Frazão, 2005, p. 48). As competências transversais são aquelas que atravessam toda a organização e em princípio deverão ser desenvolvidas por todas as pessoas e, nesse sentido, ao serem postas em prática darão o contributo pretendido na execução do plano estratégico da organização (Ceitil, 2007).

Depois de observado o conceito de competências transversais e de termos percebido a importância que o conhecimento tem no seu desenvolvimento é o momento de nos focalizarmos nas competências, que assumem um carácter mais de grupo através das relações que se estabelecem entre as pessoas em ambiente laboral. Segundo Lopes (2012) a abordagem do trabalho individual tem vindo a evoluir para o trabalho em equipa, tendo como uma das principais linhas de evolução “a importância das competências transversais” (p. 206). Este tipo de competências tem uma forte ligação ao conceito de gestão de conhecimento. “Enquanto a gestão de competências se preconiza mais num nível mais individual, mais pessoal, a gestão do conhecimento é pensada numa esfera mais elevada, visto que é orientada para toda a organização ou empresa” (Custódio, 2007, p. 76). Segundo o mesmo autor, existe uma forte correlação entre o sucesso e a competitividade das organizações e uma correta gestão de competências. As competências individuais influenciam o desempenho de um grupo ou de todos os elementos de uma organização, as competências coletivas emergem das competências individuais e ‘alimentam’ as competências organizacionais através da

aprendizagem organizacional. Os resultados da maioria dos estudos são consensuais ao referirem que as competências relacionais são aquelas que mais contribuem para o sucesso dos indivíduos e das organizações, traduzidos pela sua competitividade (Lopes, 2012).

A competitividade pressupõe uma análise detalhada de variáveis, como os recursos, as organizações, a informação, a gestão, os processos, os produtos e serviços, a tecnologia, os mercados, as tendências evolutivas, as relações e interações que se estabelecem dentro das organizações e destas com o meio envolvente, numa perspetiva social (Rosa & Bitencourt, 2010). Contudo, o aumento da concorrência, em áreas de mercado cada vez mais globalizante, condicionam a competitividade empresarial, a sua consolidação empresarial depende da qualidade da sua envolvente imediata: dos recursos humanos, dos parceiros e das sinergias geradas entre outros aspetos. Essas mudanças, quando se efetivam, trazem como consequência uma instituição, onde a aprendizagem significativa será prioridade, surge um “cidadão, sujeito e ator” que estará em processo de construção e de transformação. As pessoas e as suas competências transformadoras são a chave para o sucesso da instituição (Ceitil, 2007). Nesta linha de pensamento, uma competência essencial pode ser representada como uma função multiplicadora de vários elementos como por exemplo a incorporação de novas tecnologias, a aprendizagem coletiva e a cooperação. Liderar a mudança significa, entre outras coisas, enfrentar novos desafios, a maioria das vezes muito complexos (Prahalad, 1999).

#### 2.4. COMPETÊNCIAS DE GESTÃO EM AMBIENTE DE QUALIDADE

O conceito de competência começou por se impor na literatura sobre gestão empresarial, mas, nas últimas décadas, diferentes tipos de organizações elaboram sistemas de referência de competências, que atingem tanto os cargos e funções dos colaboradores quanto os gestores. Segundo alguns estudiosos deste assunto, para obter o rendimento desejado, a premissa essencial é que os responsáveis de uma instituição promovam um clima adequado à combinação de rentabilidade, inovação, eficiência, produtividade e satisfação dos colaboradores e clientes. Isto obtém-se através de uma atitude que promova a motivação das pessoas e a criação de objetivos claros e partilhados, confirmando que o gestor é o principal responsável pelo clima que gera à sua volta (Cubeiro, & Fernandez, 1996).

A função de gestão esteve sempre mais associada a tarefas de planeamento, organização, controlo e coordenação, relacionada fundamentalmente com a estrutura organizacional, deixando clara a relação com a distribuição de autoridade e competência entre funções de gestão no interior das organizações. Ao longo dos tempos têm-se desenvolvido diferentes visões acerca do papel dos gestores, colocando-se em causa as conceções mais tradicionais, que geraram um conjunto muito vasto de publicações. Normalmente o gestor fundamentava a sua ação na promoção da imagem de um indivíduo, alicerçado na decisão racional, no planeamento sistemático e na eficiência da supervisão e controlo (Mezomo, 2001). Esta conceção de gestão parece estar no polo oposto da visão do momento, marcada pela crescente complexidade e mudança, exigindo liderança e inovação. “A função de gestão desempenhada num contexto diversificado de mudança permanente necessita de mais e melhores competências para gerir as organizações com sucesso. A abordagem da liderança centrada nas competências deve ser entendida numa aceção plural e multidirecional” (Lopes & Capricho, 2007, p.215).

No atual contexto de globalização e de grande concorrência, a gestão das instituições necessita de encontrar novas formas para gerir os recursos, de organizar e para valorizar o trabalho das pessoas. Para alguns autores, fica claro qual o caminho a tomar. “Uma fórmula que tem permitido às organizações, em todo o mundo, procederem à elaboração das práticas de gestão e encetarem um processo de adaptação permanente às necessidades do meio é o da Gestão pela Qualidade Total” (Lopes, 2012, p.87). As pessoas que ocupam lugares de gestão devem estar comprometidas com a organização, dando uma maior atenção às pessoas para a tomada de decisão e inovação. Nos tempos que correm, de grandes incertezas e de riscos desconhecidos, impõe-se a mudança e esta passa necessariamente pelas pessoas. O recurso mais valioso das organizações em contexto de mudanças e de problemas de grande complexidade são as pessoas com as suas capacidades individuais e de grupo (Coelho & Fuerth, 2009).

Hoje em dia, as mais modernas práticas de gestão de recursos humanos (GRH) confundem-se com as práticas da gestão da qualidade. A este propósito, Lopes elenca um conjunto de aspetos da GQ que considera eixos estruturantes da GRH:

- 1) “O vértice estratégico da organização deve assumir a liderança do processo de mudança;
- 2) O processo de mudança requer uma transformação cultural;
- 3) A qualidade corresponde a uma dimensão que integra todas as funções, pelo que não deve ser tratada como uma função separada das restantes;

4) São as pessoas, e não os equipamentos, que correspondem à força de trabalho por detrás da qualidade (dimensão esta que confere um significado particular a uma

seleção criteriosa;

5) A qualidade requer uma avaliação rigorosa de todos os elos da cadeia de criação de valor e implica um sentido de envolvimento coletivo;

6) A motivação (enquanto dimensão chave do sistema de remunerações) é um elemento importante, mas deverá ter-se em conta que não atua sozinho;

7) A formação e o treino, envolvendo a organização como um todo, são essenciais para a melhoria a longo prazo;

8) A melhoria contínua exige um compromisso e uma proposta sincera (o que mostra bem a importância decisiva da comunicação organizacional) da parte da liderança” (Lopes, 2012, p. 284).

A gestão tem de assumir um permanente envolvimento com o processo de qualidade, promovendo as mudanças necessárias em toda a organização (Mezomo, 2001). Este compromisso é essencial para criar um ambiente favorável à qualidade, pelo incentivo que pode fornecer às pessoas da organização. Porém, continua a observar-se uma enorme diversidade de respostas em relação ao que devem ser as novas características e habilidades dos gestores. Neste contexto é de considerar a gestão baseada nas competências como um novo instrumento de gestão, em alternativa aos modelos de gestão tradicionais, que se baseia no pressuposto de que o domínio de recursos diferenciados, valiosos e difíceis de serem imitados pela concorrência confere à organização certas vantagens competitivas. A gestão, baseada nas competências, propõe-se integrar e conduzir esforços, sobretudo os relacionados com a gestão de recursos humanos, visando desenvolver competências consideradas essenciais à consecução dos objetivos organizacionais. Desde logo, e na perspetiva de Mezomo (2001), cabe à gestão divulgar a missão, definir a visão e a estratégia da organização. Este autor refere as seguintes obrigações do gestor: 1 - deve ser promotor da mudança para a qualidade; 2 - ter visão de futuro; 3 - liderar a melhoria do desempenho da organização como um todo; 4 - fazer as pessoas acreditar no trabalho e gostarem do que fazem; 5 - romper com o passado, relativamente aos aspetos que não trazem valor para a instituição; 6 - fortalecer as pessoas, delegando-lhe responsabilidades e motivando-as para a cooperação e participação ativa; 7 - criar ou definir estratégias que viabilizem a implementação da qualidade. A ideia central é a de que as pessoas são a parte mais importante neste processo, pela simples razão de defendermos que a competência organizacional é um conceito que emerge da articulação e das sinergias entre as competências pessoais e profissionais do coletivo de uma organização. Nesse ponto, cabe ao gestor o papel de gerir a mudança, estimulando ações que democratizem o saber, como forma



de transformação pessoal e social o mais autónoma possível. Mas, a gestão da mudança envolve sempre a implementação de uma estratégia e esta implica mudança para a organização e por conseguinte para as pessoas. Neste sentido a gestão deve explicar bem qual o propósito e quais os benefícios para todos.

“(...) quando as mudanças não são bem entendidas, as pessoas tendem a reagir desfavoravelmente, tentando evitá-las (...). Outras vezes tornam-se entusiastas e o seu comportamento traduz-se num importante contributo para o seu desenvolvimento” (Teixeira, 2011, p.293).

Torna-se importante compreender e explorar o impacto da mudança no processo de implementação da GQ. A gestão da mudança é um processo eminentemente pedagógico, porque envolve sempre processos de aprendizagem. O conhecimento torna-se o recurso fundamental para as pessoas e para as instituições, “sendo que o sucesso só aparece se existir na empresa uma capacidade de produzir, manter e disseminar o conhecimento” (Custódio, 2007, p. 72). Segundo este autor, esse conhecimento e a sua disseminação passam a ser uma das responsabilidades dos gestores. O gestor assume a função de coordenador das atividades gerais e globais da instituição e, nesse sentido, consagra um conjunto de responsabilidades a serem partilhadas com os diferentes setores da mesma. Habitualmente, o gestor tomava decisões sem consultar os seus colaboradores, relacionando-se muito pouco com as pessoas. Hoje em dia, questões como avaliação, planeamento, projeto político, pedagógico e muitas outras atividades e decisões contam com a participação cada vez maior dos estudantes, dos docentes e dos não docentes. Essa mudança, quando se efetiva, traz como consequência uma instituição, onde a aprendizagem significativa será prioridade, surge um cidadão, sujeito e ator, que estará em processo de construção e de transformação. Assim, as pessoas e as suas competências transformadoras são a chave para o sucesso da instituição (Ceitil, 2007).

### **Liderança como competência**

O conceito de liderança deve ser observado como forma de envolver e encorajar as pessoas para, por um lado, aderirem a tudo quanto a GQ exige e, por outro, fazer com que elas se sintam satisfeitas com o que fazem, e através dessa satisfação, promovam a melhoria contínua.

Existem diferentes conceções sobre o que é a liderança e qual o perfil de um gestor, considerado líder. Contudo, existe uma ideia comum, a liderança é a chave do sucesso ou do



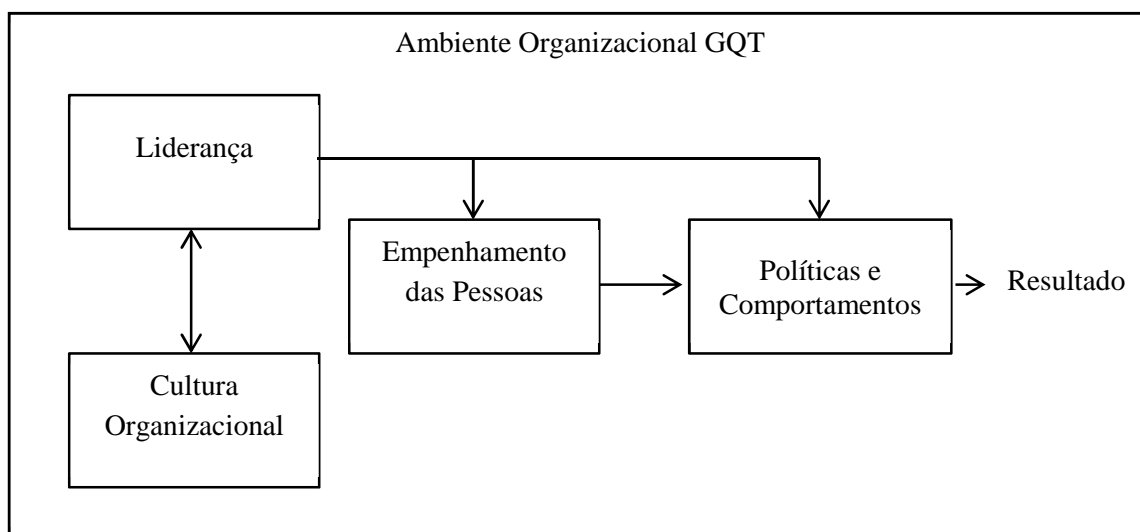
insucesso de uma organização. Ela é necessária e imprescindível em qualquer nível da organização. Num estudo realizado por Lopes & Baioa (2011), onde foi analisada a liderança à luz de uma nova conceção ‘liderança partilhada’ em que a liderança foi a variável independente, o desempenho organizacional percebido a variável dependente e a cultura e confiança na organização variáveis mediadoras, verificou-se que a cultura e a confiança influenciam a relação entre liderança e desempenho da organização, tornando assim mais compreensivo o papel das pessoas e do contexto neste processo. Interessa-nos, particularmente, a perspetiva do conceito de liderança, que promove as mudanças exigidas para a melhoria da qualidade dos serviços ou dos produtos da organização. “A liderança concentra-se fundamentalmente na partilha da visão” (Lopes, 2012, p.190). Isto traduz a capacidade de uma pessoa influenciar, motivar e habilitar os seus colaboradores, para um desempenho que contribua para o sucesso da organização (Cunha; Rego; Cunha & Cabral-Cardoso, 2007). Mas, em contexto de qualidade é especialmente importante que a liderança seja entendida como um

“(…) processo que ocorre num sistema social e é partilhado entre os seus membros. Deste ponto de vista qualquer membro do grupo ou organização pode liderar em determinado momento e/ou certas matérias não havendo clara distinção entre líderes e seguidores” (Cunha; et al., 2007, p. 332).

De acordo com o mesmo autor, a maioria dos modelos de GQ, quer na Europa, quer em outros continentes, colocam o critério da liderança em lugar de destaque.

A figura que se segue, estabelece a conexão entre a liderança e a GQT.

Figura 4 – Relação da liderança com a GQT



Fonte: Adaptado de Cunha; et al., 2007

De um modo geral, podemos definir liderança como o processo de influenciar os outros ou a capacidade para influenciar um grupo a atuar no sentido da prossecução dos seus objetivos. A liderança, vista numa perspetiva de um processo, tal como a qualidade, exige a sistematização de decisões, coerentes e de forma continuada, “é um ingrediente fundamental no desenvolvimento de uma estratégia, em particular na fase da sua implementação” (Teixeira, 2011, p. 255). Neste sentido, a liderança contrapõe-se à administração tradicional, cujo enfoque se dirige mais para a manutenção do *status quo*. Embora hoje em dia a própria administração tenha descoberto novos caminhos e responda a novos desafios, como por exemplo, ao da qualidade e da sua melhoria contínua. Aliás, não existe outro caminho disponível: ou se procura a qualidade ou se condena a organização num curto período de vida. Porém, poucos gestores admitem não possuírem a “liderança necessária” para o desempenho da sua função com qualidade. Outros possuem uma certa liderança, mas não a sabem otimizar. Conseguem, na maioria das vezes, resultados medíocres ou parciais. São poucos os que possuem uma liderança efetiva e a utilizam com propriedade de forma a obter bons resultados, para a organização, para os colaboradores e para a comunidade, que servem. Uma forma de otimização dessa mesma liderança é através da mediação incontornável das estruturas intermédias. Este processo de corresponsabilização, “parece constituir efetivamente, uma das mais complexas competências de uma direção estratégica” (Lopes, 2012, p. 191).

A liderança estratégica implica uma atitude proativa, orientada para objetivos e focalizada na criação e implementação de uma visão criativa e inspiradora. Mas, ao mesmo tempo, pressupõe uma forte motivação de forma, que o gestor assuma as responsabilidades pela resolução de problemas, tome iniciativa, assuma riscos e estabeleça metas ambiciosas, mas realistas e enfatize as melhorias de desempenho (Cunha; et al., 2007). Segundo os mesmos autores, as competências mais relevantes para a eficácia da liderança são as competências técnicas, as interpessoais e as concetuais.

Nas abordagens mais tradicionais não eram consideradas, nem a melhoria dos processos, nem a melhoria da relação custo-efetividade. Normalmente aprendia-se as cinco funções e procurava-se colocá-las em prática: 1 - planear – determinar o curso da ação, 2 - organizar - orientar o trabalho para um efetivo cumprimento dos objetivos; 3 - coordenar – escolher as pessoas competentes para cada posição dentro da organização, bem como integrar e planear o trabalho de acordo com os objetivos pretendidos; 4 - dirigir – fazer tudo

para que as ações propostas se orientem pelos objetivos a alcançar; 5 - controlar – garantir os progressos necessários de acordo com o planeado. Esta abordagem praticamente ignorou o elemento humano como o principal responsável pela qualidade e pela inovação. Ignorou, também, o cliente interno da organização. Neste sentido, é preciso que as organizações adotem um novo modelo alternativo, uma vez que a abordagem tradicional se revelou incapaz de responder aos desafios da transformação. O administrador relaciona-se com os outros de forma impessoal, procurando alcançar certos objetivos como meio de garantir o emprego (Lopes & Capricho, 2007). O líder, pelo contrário, imagina novas áreas para explorar e cria novas abordagens sobre os problemas. Relaciona-se com as pessoas de forma intuitiva e empática e promove nelas uma visão de futuro. Assume riscos quando as oportunidades e as recompensas estão presentes. É ativo, gera novas ideias e não responde apenas a elas. Adota uma atitude pessoal e ativa face aos objetivos e procura mudar a maneira das pessoas pensarem a respeito do que é desejável, possível e necessário. O administrador limita as opções e as oportunidades, o líder amplia-as. O administrador faz bem as coisas; o líder faz bem as coisas certas (Mezomo, 2001).

O quadro que se segue dá-nos conta das diferenças entre as principais características do administrador e do líder.

Quadro 7 - Principais características do administrador tradicional e do líder

Administradores	Líderes
Mantêm as operações das organizações no “ <i>status quo</i> ”.	Não estão satisfeitos com o “ <i>status quo</i> ”. Imaginam novas áreas e exploram novas abordagens.
Relacionam-se com os outros de acordo com a estrutura organizacional.	Relacionam-se de forma mais intuitiva e empática.
Mantêm relações impessoais e distanciadas	Mantêm relações personalizadas.
Visam certos objetivos fixos.	Motivam as pessoas para uma visão mais ampla do futuro.
Não assumem riscos. São calculistas.	Assumem riscos e é ativo.
Raciocinam pelo passado e pelo presente.	Raciocinam pelo futuro, que antevêm e antecipam.
Mantêm fixo o pensamento das pessoas.	Apoiam a mudança no pensamento das pessoas.
Apoiam a rotina e proíbem as mudanças.	Apoiam a busca de novas estratégias e as mudanças.
Fazem as coisas corretas.	Fazem as coisas certas.
Agem pelo racional e o lógico e querem a obediência das pessoas.	Agem pela intuição e pela transformação e querem o total envolvimento das pessoas.
Centralizam a autoridade.	Delegam autoridade e responsabilidade.
Veem a educação e o treinamento como despesa.	Veem a educação e o treinamento como investimento de excelente retorno.

Fonte: Mezomo, 2001, p. 37

## 2.5. COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

As competências organizacionais definem-se pela capacidade que cada organização tem para identificar os seus recursos e transformá-los em vantagem competitiva. Por vezes, esses processos de transformação de recursos em competências organizacionais não são previsíveis, podem decorrer do contexto competitivo, alterando a dinâmica da organização. (Moura & Bitencourt, 2006).

No domínio da formação, o conceito de competências remete para metodologias de conceção, desenvolvimento e avaliação da formação no âmbito de atividades profissionais. A avaliação de competências é realizada ao nível individual, na definição e na gestão de percursos de formação, mas também ao nível institucional, na medida em que as instituições, nomeadamente as de ensino superior, são elas próprias avaliadas pela sua capacidade de favorecerem a mobilização de competências dos estudantes, colaboradores e diplomados. No domínio da gestão, a noção de competências remete para as matérias relacionadas, fundamentalmente, com o trabalho (Parente, 2008).

As normas de implementação de um SGQ referem-se à necessidade de definir as competências requeridas em termos de educação, formação profissional e/ou experiência adequada. A organização deve ter em conta a formação e a experiência para a função ou área de intervenção (Santos, 2008). Ela deve ser encarada sob vários pontos de vista: os colaboradores devem possuir competências necessárias para o cumprimento das suas funções; devem compreender o sistema e conhecer as consequências que podem resultar do não cumprimento do procedimento estabelecido; conhecer as medidas de controlo das atividades; conhecer os benefícios do seu desempenho individual e devem participar na análise e definição de medidas de prevenção (Santos, 2008). Assim, a organização deve ter em consideração em termos de competências e de necessidades de formação o seguinte: requisitos de competências para a função; elaborar plano de formação que tenha em conta as necessidades de formação dos colaboradores; manutenção de registos de formação proporcionada aos colaboradores; formação aos novos colaboradores; avaliação da eficácia da formação.

A informação e os processos de comunicação sempre estiveram presentes na evolução das estratégias de negócio e na própria evolução das organizações. Por isso, hoje,

muito mais do que em épocas passadas, torna-se necessário entender a complexidade que envolve a informação e os processos comunicacionais na gestão estratégica das organizações (Teixeira, 2011). De acordo com Almeida (2008) importa considerar alguns princípios para o desenvolvimento de uma comunicação organizacional eficaz: 1- a gestão deve compreender, apoiar e elevar ao máximo a comunicação interna; 2 - uma comunicação eficaz inicia-se com a concretização de competências, desde logo as competências básicas de escutar, falar, questionar e partilhar; 3 - um fator essencial para o desenvolvimento de uma comunicação eficaz, em qualquer organização, relaciona-se com a importância de cada colaborador assumir a sua responsabilidade em matéria de comunicação.

A capacidade que as pessoas demonstram para colaborar com os outros é fundamental, não só para alargar os conhecimentos e as experiências dos próprios, como para promover a confiança e a cooperação institucional (Rosa & Bitencourt, 2010). Esta cooperação pode ser entendida como a capacidade de estabelecer relações formais de longo prazo e estáveis com fornecedores, clientes e parceiros estratégicos. O estabelecimento de parcerias com as diferentes partes interessadas da organização é vista como um meio para adquirir os recursos necessários para a produção e distribuição de produtos dentro da empresa. Eles são um meio de colaboração através da qual as empresas podem desenvolver produtos em conjunto, reduzindo os recursos envolvidos e acelerando a capacidade de resposta. É dentro desta linha que se destacam os trabalhos de García (1993). Este autor argumenta que a cooperação tem utilidade como meio de acesso a certas habilidades ou conhecimentos que a empresa não tem. Esta categoria inclui a possibilidade de acesso aos recursos necessários para que os processos de negócio e de transformação criem produtos de valor acrescentado para o cliente (Lado & Wilson, 1994). Da mesma forma, os trabalhos de McEvily & Zaheer (1999) consideram, que o estabelecimento de acordos de cooperação é uma importante fonte de variação para a aquisição de capacidades competitivas. A organização beneficia de uma rede de contatos que se constituem como uma importante fonte de informação e recolha de outros recursos, podendo assim melhorar a competitividade. Também Aaker (1989) mostra que são recursos intangíveis, tais como o conhecimento, a integração de fornecedores e rede de parceria com os clientes (ambos derivados da capacidade de cooperar), as variáveis de negócio primeiro sucesso explicativas. Oliver (1997) propõe um modelo para explicar a sustentabilidade da vantagem competitiva, considerando tanto o capital humano como o capital institucional de recursos, sendo este último entendido como a capacidade da

organização para otimizar a utilização dos recursos. Este modelo inclui uma componente importante de parcerias sustentáveis de vantagem competitiva de negócios que facilitam a aprendizagem de novos recursos e a capacidade de partilha de conhecimentos.

Outros autores explicam a resposta à competitividade através do conceito de comprometimento organizacional, considerando três perspetivas de compromisso: afetivo ou de atitude, o de continuidade e o normativo. O comprometimento afetivo é definido como identificação emocional de um colaborador com a organização e envolvimento ou implicação com ela. O compromisso de continuidade baseia-se nos custos que o colaborador associa com o deixar a organização em que trabalha. Finalmente, o compromisso normativo tem a ver com o sentimento de obrigação do indivíduo em permanecer na organização, porque pensa que é o mais correto (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991).

Porém interessa particularmente para este estudo o conceito de compromisso com base nas atitudes dos indivíduos. De acordo com Bayona, Goñi, & Madorrán (2000), esta perspetiva é a mais estudada e a mais importante, do ponto de vista das ações da organização no sentido da participação dos seus colaboradores na resolução dos problemas decorrentes do trabalho individual e coletivo. Assim, promover um comprometimento afetivo ou de atitudes é promover um envolvimento emocional dos colaboradores com toda a sua energia e atenção para a missão, metas e objetivos da instituição. Esse compromisso reflete-se na forma como os membros da empresa estão relacionados uns com os outros e em relação à organização (Ulrich, 1998). Como concebido com base no argumento de Cook & Wall (1980), o compromisso com a organização pode ser entendido a partir de três conceitos: 1 - aceitação e interiorização dos objetivos e valores da organização pelos seus membros, 2 - a vontade em investir esforço pessoal enquanto membro da organização, 3- lealdade à empresa, no sentido de que ele também beneficia com isso. A capacidade de gerar compromisso dos elementos de uma organização pode ser considerada uma competência transformacional, relativa à promoção de uma cultura organizacional (Lado, Boyd, & Wright, 1992).

O envolvimento dos elementos de uma organização é visto em estudos, como o seu ativo mais importante (Ulrich, 1998). Se as pessoas se identificarem com a organização, é maior a probabilidade de nela permanecerem. E isto permitirá o desenvolvimento das capacidades coletivas que levam a organização a alcançar mais facilmente os seus objetivos e ser mais eficiente.

### **Carácter dinâmico das competências**

Alguns autores chamam à atenção para o carácter dinâmico das competências, referindo que enquanto o domínio de uma profissão, uma vez certificado por um diploma, não pode ser questionado, as competências são tidas como propriedades específicas valorizadas em determinada atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias. Além de relacionadas com contextos organizacionais específicos, as competências submetem o trabalhador a um processo permanente de validação, que exige dele a constante comprovação da sua adequação ao posto de trabalho ou ao direito a uma promoção. Fleury & Fleury (2001) por sua vez comentam que os conhecimentos e habilidades inerentes a um indivíduo possuem valor transitório, uma vez que as tecnologias organizacionais são dinâmicas e impõem novas necessidades de qualificação e de relação.

A dinâmica das competências coletivas, tidas hoje como essenciais, para o desempenho organizacional, é influenciada pela especificidade do contexto de trabalho, que por sua vez configuram as competências organizacionais e que permitem alimentar e até alterar a estratégia da organização (Rosa & Bitencourt, 2010). Numa aparente contradição, Teixeira (2011), a propósito de competências com vantagens competitivas para a organização, refere:

“(…) que as competências não se «desgastam» com uso, antes pelo contrário o uso desenvolve-as, a verdade é que não se pode dar por adquirido que a posse de uma determinada vantagem competitiva vai ser permanente. Importa portanto aprender, melhorar e configurar as atuais capacidades na perspetiva da evolução futura, ou seja, as capacidades não são estáticas, devem evoluir permitindo antecipação na atuação estratégica em relação aos concorrentes, o que conduz ao conceito de capacidade dinâmica” (Teixeira, 2011, p.100).

Cada vez mais, as organizações, perante um mercado cada vez mais difícil e competitivo, “concentram-se nas suas competências-chave, consideradas como fator crítico de sucesso, e descontinuem ou contratam fora atividades periféricas” (Camara; Guerra & Rodrigues, 2001, p. 114). Também a rapidez da evolução tecnológica faz com que algumas tecnologias fiquem obsoletas antes de serem plenamente utilizadas, reduzindo-se assim, a duração do seu ciclo de vida. A influência das novas tecnologias nas organizações atende, principalmente, à análise do impacto de inovações sobre o processo de reestruturação produtiva. Essa reestruturação, impulsionada pela globalização da economia, aliada a elementos de racionalização técnica e empresarial repercute-se nos processos de trabalho,

na qualificação profissional e no nível de emprego. A introdução de novas tecnologias no trabalho tem alterado não só o desenho organizacional e as formas de gestão, mas também o próprio trabalho, num sentido mais amplo.



### 3. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Apresentamos, neste ponto, uma abordagem teórica sobre a aprendizagem organizacional (AO) ou organização qualificante, que neste estudo lhe atribuímos o mesmo significado, porque ambos os conceitos, embora o primeiro adote uma perspectiva anglo-saxónica e o segundo francófona, dão sentido à ligação entre organização, aprendizagem e competências (Almeida, 2012).

As crescentes exigências derivadas da concorrência e da competitividade, a complexificação dos processos de trabalho e a rapidez com que a evolução do conhecimento acontece requerem uma atualização contínua e permanente que, segundo Pires (2005), ultrapassam os referenciais teóricos de formação e aprendizagem mais tradicionais. A este propósito, esta autora refere, que

“(...) temos vindo a assistir, gradualmente, à diluição das fronteiras tradicionais entre a educação/formação e trabalho: o espaço-tempo de produção, na medida em contribui para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências dos indivíduos, constitui-se como espaço-tempo formativo, promovendo as aprendizagens individuais e coletivas dos que nela se integram” (Pires, 2005, p. 223).

Segundo Carvalho (2005), importa desde logo compreender, que a abordagem da aprendizagem deve ser realizada de forma a compreendermos o papel dos diferentes fatores que nela interferem. Todavia estes fatores, neste estudo, estão essencialmente situados num contexto profissional específico. “A aprendizagem é então um resultado do sistema, referenciado pela interação entre o sujeito e o meio” (Carvalho, 2005, p.74).

Os contributos para a compreensão da aprendizagem organizacional, através das teorias da aprendizagem, têm origem em diversas áreas do conhecimento. Vão desde a educação, à filosofia, psicologia, sociologia, às ciências médicas entre outras. As perspetivas teóricas são, igualmente, muito diversas. No entanto, é consensual a ideia de que a aprendizagem organizacional é um fenómeno complexo e multidimensional quer na sua conceção quer no seu desenvolvimento. Mas, o nosso interesse é apenas articular a problemática da aprendizagem em contexto de trabalho, a formação de competências e a gestão da qualidade a partir de uma perspetiva organizacional. Neste sentido, importa-nos, fundamentalmente, as perspetivas teóricas que tenham como elemento de referência a ação no trabalho. O mundo do trabalho é o mundo dos adultos. Aqueles que, em princípio, têm plena

liberdade de escolha. Aprendem por opção e não por obrigação. Nesta linha de pensamento, o objetivo é identificar pressupostos teóricos que, de alguma forma, sustentem a perspectiva da aprendizagem de adultos articulados com a aprendizagem em contexto de trabalho.

Um dos teóricos mais conhecidos e divulgado, em diferentes áreas do conhecimento, é David Kolb. Este autor fez uma revisão exaustiva de diferentes teorias de aprendizagem experimental mais consagradas, como a de John Dewey, Kurt Lewin, e Jean Piaget e, a partir delas, construiu o seu próprio modelo que pode ser aplicado a diferentes contextos como o da aprendizagem ao longo da vida, do ensino superior e da formação de adultos. Estas teorias de aprendizagem, que vão desde as racionalistas até às teorias cognitivistas e comportamentalistas, dão ênfase à aquisição, manipulação e abstração (Kolb, 1984).

Os trabalhos de Kurt Lewin forneceram a Kolb, um forte contributo para a compreensão do processo de aprendizagem. Lewin através da investigação-ação e dinâmicas de grupo construiu o seu modelo de aprendizagem experimental, representado por um ciclo que vai desde a experiência concreta, à observação e reflexão, à formação de conceitos abstratos e generalizações até à testagem das implicações dos conceitos em novas situações, sendo a experiência concreta a promotora do desenvolvimento da aprendizagem (Kolb, 1973, 1984; Kolb & Kolb, 2009,). Na perspectiva de Abreu, Lewin defendia que o meio e as suas interações com o indivíduo circunscrevem o seu comportamento (Abreu, 2007).

O modelo de Dewey é muito similar ao modelo de Kurt Lewin, embora este reforce que a natureza do desenvolvimento da aprendizagem introduz a noção de feedback para descrever de que forma a aprendizagem transforma os impulsos, sentimentos e desejos de experimentação em propósitos para a ação (Kolb, 1984). Os princípios filosóficos de Dewey no domínio da educação: a experiência; a democracia; a continuidade e a interação; as suas ideias sobre a natureza da educação e o valor da experiência foram largamente disseminados (Pires, 2005). Segundo Abreu, (2007), “Dewey sustentava que a experiência não está limitada nem no tempo nem no espaço: é multifacetada, está integrada em processos experienciais paralelos e localiza-se em trajetos de continuidade” (Abreu, 2007, p.101). Pires refere que Dewey “defendia que o homem se encontra em continuidade com o seu meio, não existindo dois polos separados, mas uma transação contínua entre ambos, ao longo da vida que vai sendo marcada pelo aparecimento de descontinuidades” (Pires, 2005, p. 146)

À semelhança de Kurt Lewin e de Dewey, também Jean Piaget exerceu influência no modelo teórico de Kolb. Piaget arrogava que a dimensão da experiência e dos conceitos, da

reflexão e da ação assumem um caráter contínuo da forma de pensar do adulto (Kolb, 1984). Esta perspectiva de aprendizagem de Piaget dá ênfase à “interação entre o processo de acomodação de conceitos e a experiência do quotidiano e entre o processo de assimilação de acontecimentos e conceitos preexistentes” (Abreu, 2007, p. 103).

Este *continuum* de relação entre o meio e a ação do indivíduo é uma variável que interessa especialmente em ambiente de trabalho. As pessoas no trabalho estão em constante ação, independentemente da sua natureza. Acreditamos que a aprendizagem se constrói a partir dos saberes, das experiências e da reflexão no trabalho, sendo elementos estruturantes da aprendizagem que se desenvolve na organização. Mas, ao mesmo tempo, temos presente que esta questão não esgota as múltiplas determinantes dessa mesma aprendizagem. Kolb (1984) analisou estas diferentes teorias para poder fornecer subsídios sobre o processo de aprendizagem, através da combinação das diferentes teorias da aprendizagem experiencial, para a compreensão da perspectiva holística do processo de aprendizagem, que combina a experiência, perceção e comportamento.

A abordagem desenvolvida por Kolb, (1973, 1984), foca o desenvolvimento do ciclo de aprendizagem baseado nas vivências dos indivíduos. Este autor favorece uma visão processual da aprendizagem e da formação de competências, destacando a importância da ação e da reflexão num processo contínuo, visando o equilíbrio entre as duas dimensões. O seu modelo baseia-se numa simples descrição do ciclo de aprendizagem em quatro momentos, conforme a figura que a seguir apresentamos.

Figura 5 - Processo de aprendizagem experiencial



Fonte: Adaptado de Kolb, 1984

A experiência concreta é a base para a observação e reflexão. Estas observações são assimiladas dentro da conceção teórica, cujas novas implicações para a ação são inferidas. Estas implicações ou pressupostos servem de orientação para a criação de novas experiências. O indivíduo, para que possa ter uma aprendizagem efetiva, necessita de quatro tipos diferentes de habilidades: experiência concreta, ‘feeling’; observação reflexiva, ‘watching’; capacidade de abstração, ‘thinking’; e experimentação ativa, ‘doing’. Ele precisa de se envolver de uma forma espontânea e aberta, sem se desviar, ou evitar, a nova experiência, devendo ter a capacidade de refletir e observar essa experiência através de várias perspetivas. Tem de ter a capacidade para criar conceitos e integrá-los nessa observação de forma lógica de acordo com o modelo teórico e para tomar decisões e resolver problemas. Na verdade, um olhar atento sobre estes quatro estádios do modelo de aprendizagem revelaram que a aprendizagem requer habilidades opostas e que o sujeito dessa aprendizagem tem de estar continuamente a escolher entre duas dimensões. A primeira dimensão representa a experimentação concreta e termina na conceitualização abstrata. A outra dimensão num extremo tem a experimentação ativa e no polo oposto a observação refletida. Portanto, neste processo de aprendizagem, o indivíduo é ator e observador em simultâneo. O mesmo autor identificou e caracterizou quatro estilos de aprendizagem: os indivíduos divergentes, ‘diverging’, assimiladores, ‘assimilating’,

convergentes, ‘converging’ e os acomodados, ‘accommodating’. Desse estudo, resultou claro que o modelo de Kolb tinha sido alvo de muita investigação e aplicação em diferentes áreas da atividade humana: na medicina, na enfermagem, na psicologia, no direito, na educação, na informática, na gestão e na contabilidade. De entre um conjunto alargado de perspetivas sobre o modo como as pessoas aprendem, a teoria da aprendizagem experiencial, é aquela que mais consenso obtém, quer na sua aplicação, quer nos estilos de aprendizagem. O autor conclui que a aprendizagem experiencial nos ajuda a compreender a aprendizagem e a flexibilidade de forma profunda e abrangente, fornecendo orientações para planear melhor os processos de formação e desenvolvimento aos diferentes níveis das organizações.

Argyris & Schon (1978) consideram que a aprendizagem organizacional ocorre quando os elementos de uma organização ao promoverem a ação, a partir das suas representações, identificam desvios ou convergências entre as suas expectativas e os resultados concretos, formulando novas hipóteses e estratégias de trabalho em função daquilo que eles identificam. Mas, referem também a necessidade dessas novas representações serem partilhadas e integradas ao nível do coletivo para que a aprendizagem organizacional seja efetiva. Este modelo considera três ciclos de aprendizagem distintos: aprendizagem em “ciclo simples”, em que o sujeito aprende através da correção da sua ação; aprendizagem em “ciclo duplo”, aqui a pessoa deteta o erro e corrige-o modificando os procedimentos, políticas ou objetivos da organização e a aprendizagem em “triplo ciclo”, nesta situação o indivíduo modifica a sua forma de aprender, tendo por base as aprendizagens anteriores, refletindo sobre os contextos e integrando este resultado nos seus esquemas mentais. Estes autores tomam a experiência como a base da aprendizagem organizacional com implicações na melhoria do desempenho das pessoas e da organização (Pires, 2005).

As perspetivas, que conceptualizam a aprendizagem partindo da experiência, interessam-nos de forma particular porque, tal como refere Carvalho (2005), a propósito da teoria de Schon, “esta conceção leva a uma maneira diferente de construir o conhecimento profissional, que parte da reflexão sobre as ações e o conhecimento que se produz a partir dessa reflexão” (p.83).

Também outros autores têm desenvolvido abordagens muito semelhantes, mas mais focados na organização. A abordagem da aprendizagem centrada na ação apresentada por Nevis, Gould & DiBella (1995), é exemplo disso. Estes autores definem AO como sendo a

capacidade ou os processos de uma organização que mantêm ou ampliam o desempenho com base na experiência. As organizações são vistas como estruturas complexas de pessoas nas quais a aprendizagem acontece. Os autores referem que as organizações aprendem ao desenvolverem competências fundamentais para o exercício da sua atividade, ao sustentarem uma atitude de melhoria contínua e ao possuírem habilidades para se modernizar. A cadeia de valor de qualquer organização constitui-se como um sistema integrado de aprendizagem, desde as decisões estratégicas até ao atendimento dos clientes, visto que nos processos de aprendizagem existem fases identificáveis, tais como a aquisição, disseminação e utilização do conhecimento.

Podemos, ainda, distinguir duas abordagens diferentes para a AO, uma pode ser entendida como uma ferramenta de gestão para desenvolver habilidades tácitas e cognitivas, ou seja, as habilidades de pensamento dos membros individuais nas organizações, a outra como uma aprendizagem situacional, que ocorreria em ambientes sociais. Assim, parece ser necessário interferir na cultura organizacional, no sentido de mudar a mente das pessoas, o seu pensamento, as suas atitudes e, consequentemente, as suas ações. Entendendo a aprendizagem organizacional como uma ferramenta de gestão, para regulamentar e modificar o comportamento dos membros da organização, devemos adotar uma perspetiva sistémica das organizações. As organizações aprendem a transformar-se através do envolvimento da gestão de topo e das chefias intermédias, do recurso à experimentação e da definição de estratégias de capitalização do conhecimento produzido. O envolvimento da gestão de topo é uma condição necessária à mudança para tornar as organizações mais criativas. Esta é, para alguns, uma observação comum, mas que nem sempre é fácil de se conseguir. Porém, a vontade dos superiores hierárquicos não é condição suficiente (Azevedo, 1996). Este autor refere que um dos problemas mais difíceis das mudanças nas grandes organizações é o da capitalização e alteração das dinâmicas locais.

Uma outra perspetiva considera que a aprendizagem organizacional pode ser considerada uma resposta às mudanças enfrentadas pelas organizações em que se busca desenvolver a capacidade de aprender continuamente a partir das experiências organizacionais e a traduzir esses conhecimentos em práticas, que contribuam para um melhor desempenho, tornando a organização mais competitiva. Para tanto, a aprendizagem organizacional tem como pressuposto o desenvolvimento de estratégias e procedimentos a serem continuamente construídos para se atingirem melhores resultados, contando com a participação efetiva das

peessoas no processo de aquisição e disseminação de conhecimento. Esta condição relaciona-se diretamente com a questão do desenvolvimento de competências.

“O conhecimento da situação prática faz intervir o próprio sujeito que age, não somente as competências de que deve dispor, mas também as interações com o objeto sobre o qual age (...) saber para agir constrói-se na própria ação e constitui os saberes práticos, necessários como os outros para a realização e eficácia da ação” (Malglaive, 1995, p.78).

Tal como já vimos anteriormente, as competências relacionam-se diretamente com o conhecimento, “apenas diferindo no universo abrangido. Enquanto que a gestão de competências se preconiza a um nível mais individual, mais pessoal, a gestão do conhecimento é pensada numa esfera mais elevada, visto que é orientada para toda a organização (...)” (Custódio, 2007, p.76). Apesar da ligação entre as abordagens apresentadas, existe uma carência no que se refere à explicitação dessa relação.

Num estudo realizado por Vieira (2009), onde avaliou as perceções dos estudantes e gestores, sobre a importância das competências profissionais dos docentes na qualidade do ES, conclui que, “a competência docente está ligada aos saberes da ação. Ela designa a capacidade do docente de resolver problemas e de agir baseando-se em informações, saberes e conhecimentos, contextualizando a situação com a qual é confrontado” (p. 14).

Podemos sintetizar que as abordagens sobre o modo como as pessoas aprendem em contexto de trabalho (ação) fornecem amplos contributos para a compreensão do conceito de aprendizagem organizacional. Porém, a organização aprende se as pessoas, individual e coletivamente aprenderem, por isso é importante compreender como é que isso acontece.

### 3.1. DA APRENDIZAGEM INDIVIDUAL À APRENDIZAGEM COLETIVA

Para abordarmos o processo de aprendizagem individual e coletiva é necessário atendermos à importância do conhecimento, para as organizações e sociedade em geral. As pessoas constroem o conhecimento a partir de uma atitude positiva e da interação social que estabelecem. Esta ligação, entre o fazer e o conhecer, está muito divulgada num universo muito diverso da literatura. Malglaive (1995) utilizou a expressão “ a infinita variedade do saber” para se referir a um conjunto muito diversificado de aplicações (sentidos) do saber. Ele



refere que “... o saber é infinito, multiforme, sem contorno discernível. Se é saber para o pensamento, torna-se saber-fazer para ação” (p. 37).

Sponder (1998) atenta que não é possível separar o conhecimento da atividade humana e este manifesta-se no contexto dessa mesma atividade. Alguns autores procuram entender a cognição como um processo social, cuja análise está voltada para a construção de conhecimento no interior de uma organização, onde uma série de aspetos do contexto interferem. “Por sua vez o conhecimento individual preexiste na mente das pessoas através das experiências pessoais, de valores, de informações contextuais e da capacidade de interpretação” (Custódio, 2007, p.73). No entanto, na sociedade, bem como numa organização, as pessoas ocupam posições socialmente reconhecidas, a partir das quais é esperado que os indivíduos possuam qualidades particulares. Essas posições implicam papéis sociais, representados por direitos e deveres de uma pessoa em relação a outras. De acordo com Levine; Resnick & Higgins (1993), a posição social norteia as atitudes e expectativas de cada pessoa. De uma maneira geral, as opiniões de grupos, que uma pessoa considere importante, influenciam a sua própria opinião pela interação social e mudança no processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, o conhecimento é um reflexo de conceitos e argumentos partilhados e discutidos com outras pessoas, construindo-se através da colaboração e interação entre os indivíduos. A realização deste trabalho em equipa promove o sentido coletivo. Porém, a criação desse sentido coletivo só será possível, se os elementos de um grupo partilharem objetivos e valores, aceites por cada um dos seus membros, sendo essa memória coletiva, concebida como um padrão de interrelações de ações num determinado sistema social. Neste contexto, os indivíduos realizam as suas ações, tendo por base a compreensão de que o sistema consiste em ações conectadas por todos os elementos, que compõem o grupo, relacionando-as dentro desse sistema, numa atitude de ‘subordinação’ (Weick & Roberts, 1993).

Os novos fluxos de conhecimento geram a necessidade de reavaliação dos elementos que compõem o sistema de competências, considerando-se “que o conhecimento, normalmente de índole mais individual, passa para a esfera coletiva, transformando-se no conjunto do saber organizacional” (Custódio, 2007, p. 74). Este processo tem como objetivo último o conhecimento explícito. Este tipo de conhecimento por ser formal e estruturado pode ser transmitido e partilhado. Porém, é o conhecimento tácito que pode levar à inovação tal



como observa Prahalad, (1999). Segundo este autor, o conhecimento tácito consiste em modelos mentais, convicções e perspectivas, que estão enraizadas ao ponto de serem considerados naturais e, por isso, não serem facilmente formalizáveis, o que, por consequência, torna difícil a sua transmissão aos outros. O conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e na experiência, bem como nos ideais, quadro de valores e emoções de cada indivíduo (Nonaka & Kono, 1998). Na perspectiva destes autores, tem duas dimensões: uma dimensão técnica, que engloba as competências pessoais e uma dimensão cognitiva, que consiste no modelo de crenças e valores. Estes modelos implícitos afetam profundamente a percepção sobre o que gira à volta de cada um de nós. Por sua vez, o conhecimento explícito funciona como se fosse a memória da organização, sendo utilizado em situações específicas como auxiliar da tomada de decisão (Custódio, 2007). Estes dois tipos de conhecimento, o tácito e o explícito, na opinião de Nonaka & Kono (1998) estão intrinsecamente relacionados, considerando que só é possível um trabalho efetivo com a criação de conhecimento se houver transformação entre eles, sendo que essa transformação pode acontecer através de quatro formas:

1- socialização - transformação de parte do conhecimento tácito de uma pessoa no mesmo tipo de conhecimento de outra pessoa, através do diálogo contínuo, reuniões, observação, trabalho em equipa entre outras;

2- externalização - transformação de parte de conhecimento tácito de um indivíduo em conhecimento explícito, através da representação simbólica, do conhecimento tácito, recurso a imagens textos e figuras;

3- combinação - transformação de algum tipo de conhecimento explícito de um indivíduo em conhecimento organizacional;

4- internalização - transformação de conhecimento explícito da organização em conhecimento tácito de um indivíduo, através do trabalho individual, leitura, consulta de documentos e regulamentos, entre outros.

Segundo Sveiby (2001), quando acontece transferência de conhecimento entre os indivíduos, a aprendizagem e, por conseguinte, o conhecimento aumenta, sem prejuízo para o conhecimento daquele que o transmitiu. Assim, do ponto de vista da organização, o conhecimento quando partilhado promove o conhecimento organizacional. Dentro desta lógica, parece importante destacar o papel das comunidades de práticas no desenvolvimento do conhecimento organizacional a que se refere Fiol & Lyles, (1985). De acordo com estas

autoras são grupos de pessoas, que se constituem a partir de objetivos e interesses comuns, através da participação voluntária, permitindo que se aprofunde o conhecimento dentro de uma determinada organização. Desta forma, esses grupos além de enriquecerem a aprendizagem e aumentarem a motivação individual, são um instrumento de partilha de conhecimento para além daquilo que é habitual na organização. Contudo, devemos tomar a aprendizagem individual como importante para as organizações, porque é a partir desta que a aprendizagem organizacional acontece. Embora, essa aprendizagem organizacional, não seja apenas a soma das aprendizagens de cada membro, mas antes sistemas de aprendizagem que são transmitidos aos restantes membros pela cultura e normas da organização (Fiol & Lyles, 1985). Silva (2004) considera que esses grupos ou “redes de trabalho”, tal como ele os designa, são as principais facilitadoras para a construção de conhecimento tácito, através da interação entre as pessoas, promovendo, entre si, uma ampla troca de conhecimentos.

Podemos resumir que a criação e transferência de conhecimento no contexto de uma organização é determinante para o seu sucesso, sendo, por isso, fundamental conhecer as características das organizações que aprendem.

### 3.2. A ORGANIZAÇÃO QUE APRENDE

A literatura relativa à AO é muito vasta, existindo muita discordância em relação ao que é, e como ocorre essa aprendizagem. Diferentes áreas científicas veem esse tipo de aprendizagem à luz das suas vivências e experiências profissionais. Para alguns autores a aprendizagem pode ser vista como a base para uma vantagem competitiva sustentável, das organizações. Os psicólogos, por exemplo, tratam da aprendizagem, estudando o processo; ou seja, a maneira como as organizações constroem e organizam os seus conhecimentos e as suas rotinas, observando as suas atividades e a sua cultura organizacional, adaptando e desenvolvendo a eficiência organizacional por meio da melhoria de habilidades em relação à força de trabalho, sendo conveniente integrar essas perspectivas numa abordagem interdisciplinar. Segundo Fleury (1994) o conceito de uma instituição que aprende implica a superação do ‘modelo taylorista’ de separação entre os que pensam e os que executam, envolve um processo contínuo de inovação e aprendizagem coletiva a ser realizado por todos os membros da organização; numa organização inovadora, os objetivos organizacionais são

explicitados e partilhados. Nesta linha de pensamento, as pessoas comprometem-se com o projeto de desenvolvimento organizacional em coerência com o projeto de desenvolvimento individual. Assim, o processo de formação de gestores para as organizações que aprendem implica o desenvolvimento de competências de autoconhecimento da cultura organizacional (Coelho & Fuerth, 2009).

Importa compreender que uma perspetiva sistémica das organizações, segundo Senge (1990), oferece um modo de ver e pensar, no qual é possível observar as estruturas e os seus aspetos confinantes. Para este autor só é possível falar em organizações que aprendem porque todos os elementos que a compõem estão em aprendizagem e o que as distingue das organizações mais tradicionais são alguns aspetos básicos, que ele designa por cinco disciplinas, a saber: 1 - perspetiva sistémica – as ações realizadas pelas pessoas são sistemas, o que significa que as ações são ligadas, entre si, podendo levar muitos anos para se observar os efeitos exercidos por uma sobre as outras; 2 - domínio pessoal – aprender a esclarecer e a aprofundar continuamente os nossos objetivos pessoais, a concentrar as nossas energias, a desenvolver a paciência e a observar a realidade de forma objetiva; 3 - modelos mentais – são ideias profundamente enraizadas, generalizações ou mesmo imagens que influenciam o modo de ver as coisas que giram à nossa volta e as nossas próprias atitudes; 4 - construção de uma visão partilhada e objetivos comuns – para atingir objetivos concretos e legítimos, as pessoas dão tudo de si e aprendem de livre e espontânea vontade; 5 - aprendizagem em grupo – quando isto acontece, as equipas, produzem melhores resultados e, ao mesmo tempo, promovem o desenvolvimento pessoal dos seus membros. “Estas cinco ferramentas poderão, supostamente, colocar e manter a organização num estado de aprendizagem contínua, mas o autor raramente refere, explicitamente, como é que cada uma delas contribui para o processo de aprendizagem organizacional” (Santana, 2005, p. 369).

Porém, devemos destacar dois aspetos nestas disciplinas básicas, conforme explica Senge (1996), os indivíduos também fazem parte do sistema, o que torna muito mais difícil ter uma visão global das mudanças ocorridas e, por isso, a tendência das pessoas é concentrarem-se apenas em determinadas particularidades do sistema, sem conseguir compreender por que é que não são resolvidos os problemas de maior magnitude. O outro aspeto refere-se aos modelos mentais. Na área administrativa, os planos do que pode ou não ser feito, muitas vezes estão enraizados ao ponto de impedirem que sejam operadas determinadas mudanças, por se pensar que são conflitantes com modelos mentais instalados.

Assim, parecer fazer sentido reforçar a importância do modelo de desenvolvimento de competências, porque ele envolve, necessariamente, uma mudança de comportamento dos indivíduos. Os modelos mentais podem estar tão integrados no comportamento do indivíduo, que ele não é capaz de perceber como efetuar a mudança. Num estudo realizado por Sinkula & Baker (1997), com o objetivo de conceitualizar a aprendizagem organizacional através da avaliação da relação entre valores, conhecimento e comportamento, utilizando, para o efeito, escalas de avaliação de tipo Likert, cuja análise foi realizada com medidas estatísticas multivariadas, concluíram que para além da relação encontrada entre as variáveis estudadas, que a gestão e disseminação da informação sobre a organização no mercado, a frequência com que uma organização promove alterações na sua estratégia e programas de marketing e de vendas e a mudança organizacional são função da aprendizagem organizacional. Porém, também esclarecem que não existe uma única maneira das organizações aprenderem. A aprendizagem pode acontecer por vontade intrínseca dos elementos de uma organização, através da imposição de forças do exterior, por tentativa e erro e por necessidade.

A aprendizagem organizacional refere-se à forma como a aprendizagem acontece, isto é, aos processos de construção e utilização do conhecimento. Neste sentido é fundamental destacarmos alguns conceitos que devem ser associados ao conceito de aprendizagem organizacional. A aprendizagem deve ser vista como um processo, uma vez que deve ter continuidade, deve levar à transformação baseada na mudança de atitude, dar ênfase ao coletivo, dar prioridade à criação e reflexão sob a ótica da inovação e da conscientização e levar à ação, apropriação e disseminação do conhecimento, a partir de uma visão pragmática (Bitencourt, 2004). Estes aspetos, relacionados com a aprendizagem organizacional, pressupõem que o conhecimento do próprio eu promove a percepção, o conhecimento e a intencionalidade sobre alguma coisa, distinguindo o ato cognitivo e o conteúdo desse ato. As pessoas para promoverem uma ação positiva, necessitam de conhecimento, liberdade e intenção. Porém, tal como refere Etxeberria, “se a consciência nos chama à responsabilidade, o alcance e o sentido desta discerne-se com o exercício da virtude da prudência ou sabedoria prática” (Etxeberria, 2002, p. 183).

Cada vez mais as organizações desenvolvem estratégias de liderança que promovam a aprendizagem e o conhecimento. Contudo, na perspetiva de Zarifian as organizações qualificantes devem, para além de promoverem a aprendizagem, desenvolver novos dispositivos de aprendizagem, que tenham em linha de conta as experiências dos indivíduos e

as suas qualificações académicas. Para este autor, “a organização qualificante, na medida em que favorece, simultaneamente, a aquisição de competências no seio da organização e sobre a organização, situa-se numa dialética verdadeiramente singular e, neste aspeto, inédita. A organização deve permitir, no seu seio, as aprendizagens a ela relativas!” (Zarifian, 1995, p. 8). Este tipo de organização está sempre disponível para a sua evolução, podendo assumir diferentes formas, sendo possível a sua reconfiguração em função das competências dos elementos que a ela pertencem (Pires, 2005). Esta conceção pressupõe uma organização que utilize princípios e metodologias científicas de trabalho, partilhadas e desenvolvidas por todos os seus elementos. Segundo Garvin, as organizações que aprendem são especialmente habilidosas em cinco atividades: 1- resolução sistemática de problemas; 2- experimentação; 3- aprendizagem a partir da sua história e de experiências passadas; 4- aprendizagem a partir das experiências e práticas do quotidiano; 5- transferência rápida e eficiente de conhecimento para toda a organização (Garvin, 1993). As pessoas encontram-se numa interação constante entre as questões relacionadas com o trabalho e a sua própria aprendizagem. “Este tipo de aprendizagem em contexto de trabalho gera novas competências, novos critérios e motivações, os quais, por sua vez, influenciam o modo como o trabalho é efetuado, desenvolvendo, igualmente, uma nova cultura organizacional” (Frazão, 2005, p.44).

Podemos resumir, que as organizações que aprendem estão em permanente processo de mudança, no sentido de se adaptarem às exigências do mercado em cada momento. As pessoas são o principal recurso capaz de colocar em prática aquilo que aprendem de acordo com o contexto onde exercem a sua atividade profissional. O contexto onde a qualidade seja um objetivo estratégico é um ambiente favorável a essa mesma aprendizagem.

### 3.3. APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE GESTÃO DA QUALIDADE

Os novos modelos de organização do trabalho, como é o caso da GQ, favorecem novas formas de aprendizagem, que nos levam ao reconhecimento de outros processos de formação não formais. Cada vez mais se acredita e valoriza a aprendizagem que ocorre em contexto de trabalho (Pires, 2005). Neste sentido vamo-nos concentrar nos fundamentos que permitam compreender o modo como as pessoas aprendem em contexto de GQ.

O movimento para a qualidade total ao reforçar a importância do cliente para a modernização e sustentabilidade das organizações, veio levantar a necessidade das pessoas se atualizarem para responder, de forma eficiente, às necessidades expressas e preditivas do cliente. Também nas organizações que vêem a formação como um investimento, o papel do líder é determinante, para que, de forma sistêmica e contínua, a aprendizagem organizacional seja efetiva. Os líderes desafiam os modelos mentais vigentes, promovendo padrões mais sistêmicos de pensamento, através de uma visão partilhada entre todos (Senge, 1990). De acordo com Campbell & Cairns (1994), uma ‘Learning Organization’ pode ser caracterizada como uma organização que tem como objetivo adquirir, melhorar e transferir conhecimentos, facilitando a aprendizagem individual com mudanças comportamentais e práticas de forma a refletir essa aprendizagem. Também Garvin (1993) operacionaliza este conceito de forma análoga. A grande dificuldade é colocá-lo em prática no quotidiano organizacional. Como é que uma organização seja ela uma empresa, uma instituição de ensino superior um hospital ou outra pode desenvolver uma dinâmica permanente de aprendizagem e mudança? Não existem respostas definitivas a esta questão. Porém, a implementação de um sistema interno de gestão da qualidade, por um lado, permite àqueles que se encontram motivados para o trabalho, aprofundar os seus conhecimentos sobre a instituição e melhorar continuamente as suas práticas tendo em vista a sua satisfação pessoal e do cliente, por outro, promove o envolvimento daqueles que, por ventura, nunca viram reconhecido o seu desempenho. Este conhecimento é fundamental para lidar com tudo que envolve o processo de GQ. Na perspetiva de Malglaive, o saber teórico é o “fundamento indispensável da eficácia dos saberes que regulam a ação: os saberes processuais” (Malglaive, 1995, p.70)

As organizações têm cada vez mais de contar com a capacidade empreendedora das pessoas para conseguirem manter um SGQ apto, dinâmico e inovador, promovendo a melhoria e a eficácia das respostas aos desafios da competitividade (Lopes & Capricho, 2007). Para alguns autores, a inovação e a qualidade fazem parte do mesmo processo de aprendizagem e de renovação e construção de saberes. De acordo com Cunha (1999), para manter a produção e criar valor, é necessário que o produto ou serviço tenha qualidade e que por esta razão inspire confiança ao cliente.

Nas instituições de ensino, a aprendizagem e o ensino diluem-se nas atividades do dia a dia, fazendo parte dos objetivos de cada indivíduo. É assumido que todos têm conhecimentos a transmitir e, como tal, cabe a cada um partilhar e receber esse conhecimento.

Todas as pessoas são fonte e recetores de conhecimento e todos são elementos-chave no sucesso da organização, independentemente da idade, da formação académica ou da posição que ocupem. Mas, essa partilha de conhecimento, só por si, pode não ser suficiente, é necessário que seja útil às pessoas, mas também à organização, e para isso, é preciso que os objetivos e ações das pessoas estejam alinhados com os objetivos estratégicos das instituições (Hernandes, Cruz & Falcão, 2000). Neste sentido, a qualidade fornece essa possibilidade na medida em que as pessoas colaboram na definição desses mesmos objetivos, dando coerência e consistência ao processo de organização e desenvolvimento das suas atividades. Porém, este processo, normalmente, não é fácil de se conseguir porque, tal como refere Quinn (1996), aprender significa esquecer, destruturar para hierarquizar a um nível superior. Também Cunha (1999), se refere a esta questão através do modelo de “Renovação Organizacional” que integra os princípios da organização que aprende. Do modelo fazem parte dois ciclos que se completam, o de aprendizagem e o de desaprendizagem. Na verdade, a implementação de um SGQ rompe com modelos tradicionais de organização do trabalho, para dar lugar a uma nova linguagem, a novos princípios e valores, a uma nova filosofia de trabalho (Lopes & Capricho, 2007).

O conceito de AO tem sido proposto para incrementar o conhecimento nas organizações, objetivando enfrentar as descontinuidades criadas por um nível crescente de globalização, volatilidade e competição elevadas, mudanças demográficas e explosão da informação. Através de uma boa triagem e tratamento da informação e de uma adequada difusão de saberes, conjugam-se de forma integrada novas ideias e novas utilizações, numa interação entre eficácia e inovação e entre eficiência e rotina para que as organizações evoluam no sentido da qualidade e excelência (Lopes & Capricho, 2007). Esta ideia transporta-nos para a necessidade de investir nas pessoas. A GQ pressupõe isso mesmo. As pessoas são a ‘coisa’ mais importante. É com elas que se consegue ou não, quer a eficiência, quer a eficácia do SGQ e, por conseguinte, da organização. Na perspetiva de Lopes, & Capricho (2007), a qualidade total só resulta se houver uma aposta inequívoca no potencial humano do qual depende a capacidade de inovação e melhoria contínua, aspetos fundamentais da GQ. Esta é a nossa principal preocupação, procurar enquadrar os pressupostos teóricos e explorá-los no sentido de fornecer contributos para a compreensão do processo de aprendizagem das pessoas e da organização como forma de responder positivamente à questão da competitividade.

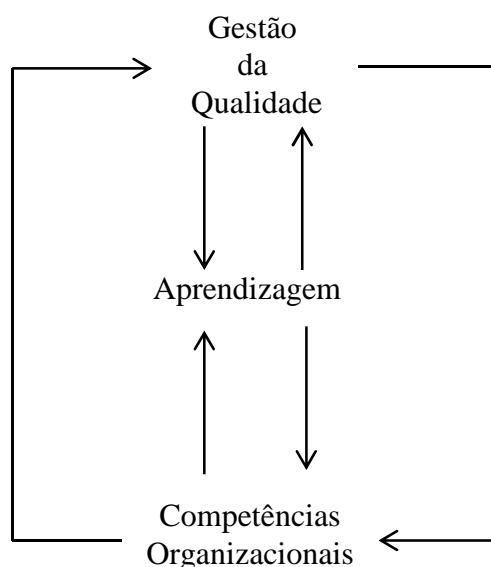


A GQ, enquanto processo concebido e operacionalizado pelas e para as pessoas, promove a sua aprendizagem através de um conjunto muito diversificado de instrumentos, de metodologias e de procedimentos e, essencialmente, através de processos de relação e interação com os outros, facilitado pelo ambiente que esta estratégia proporciona. Segundo Escuder, Rocha & Penterich, (2007), a AO acontece de duas maneiras: formal, através de reuniões, seminários, fóruns, entre outras atividades e informal, em atividades de rotina, com os colegas de trabalho, sendo que a avaliação sistemática das práticas leva ao aperfeiçoamento e inovação nas organizações. Em sentido mais amplo, uma organização pode aprender pela aprendizagem dos seus membros ou pelo conhecimento que novos elementos possam possuir. Outros teóricos defendem que a AO é algo mais do que a aprendizagem dos seus membros individualmente. Fiol & Lyles (1985) sugerem que a organização do trabalho, estruturas e procedimentos influenciam a aprendizagem individual e que a AO envolve transformações cognitivas, enquanto que a adaptação envolve mudanças de comportamento. Na perspetiva de alguns autores, a organização que aprende desenvolve três níveis complementares e sequências de aprendizagens: o individual, que diz respeito às aprendizagens que o indivíduo realiza pela via formal ou informal; o coletivo, que se refere às aprendizagens que se realizam em grupo e o nível de aprendizagem organizacional, onde a própria organização aprende a evoluir e a transformar-se (Almeida, 2012). A GQ, numa perspetiva de processo devidamente organizado com um sistema de comunicação em rede, com *inputs* e *outputs* perfeitamente definidos e assumidos, promove a aprendizagem e o conhecimento que, por sua vez, melhora a ação.

A figura que se segue procura representar a relação entre a gestão da qualidade, enquanto estratégia da organização para a competitividade, as competências organizacionais derivadas do desempenho coletivo e a aprendizagem que acontece no e para o desenvolvimento das competências como resultado da experiência em contexto de qualidade.



Figura 6 - Relação entre qualidade, aprendizagem e competências organizacionais



Fonte: Adaptado de Fleury &amp; Fleury, 2003

A organização e realização do trabalho, em ambiente de qualidade, independentemente do sistema implementado, obrigam a uma mobilização permanente de conhecimentos e de habilidades de natureza relacional, social e cultural, numa dinâmica de partilha com os outros. Esta partilha faz-se em vários sentidos: com os pares, com a gestão, com o cliente e com fornecedores e parceiros. A qualidade é uma fonte de transformação de conhecimento que promove a aprendizagem das pessoas, tornando-as mais competentes, mais produtivas e satisfeitas.

#### **4. CONTEXTO E TENDÊNCIAS DA GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR**

A qualidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) adquire especial importância, dado que a dinâmica e as exigências no âmbito do Ensino Superior (ES) impõem o desenvolvimento de capacidades e habilidades institucionais para responder às exigências normativas e sociais. O envolvimento da gestão de topo determina, em grande parte, a atitude e o comportamento dos seus colaboradores e, por conseguinte, a criação de uma cultura institucional de qualidade (António & Teixeira, 2007).

A internacionalização do ES e a concorrência do mercado está a obrigar as instituições a adotar novos modelos de organização no trabalho, que permitam viabilizar as instituições face às mudanças permanentes. Devemos aprender a viver com estes processos, emergindo assim uma nova filosofia para questionar as organizações que, por sua vez, se obrigam a planear a longo prazo, a mudar atitudes e comportamentos no trabalho. As pessoas devem comprometer-se com o trabalho e com a instituição, aprender e aceitar novos princípios e valores. Os princípios da qualidade são geralmente difíceis de implementar, apresentando uma particular complexidade, quando se pensa aplicar às instituições de ensino. As mudanças que são exigidas às pessoas, normalmente, necessitam de suporte externo. Neste processo de mudança, as pessoas “necessitam ser tratadas de uma forma estruturada, sendo essencial a intervenção de outros profissionais nomeadamente das áreas da psicologia organizacional” (Pires, 2012, p.568).

A qualidade é, também, definida como um sistema efetivo para a integração dos esforços de desenvolvimento e melhoria que os elementos de uma organização realizam para poderem oferecer um serviço de qualidade e satisfazer as necessidades do cliente (Feigenbaum, 1991). Neste contexto é fundamental o trabalho dos gestores pelo conhecimento das expectativas dos seus colaboradores, do cliente, dos parceiros e da comunidade, traduzindo-se no planeamento da missão e visão da organização. Ao identificarmos a missão, ao descrevermos os processos e as medidas essenciais do desempenho com vista à modernização da instituição e melhoria contínua, estamos a responder ao propósito das teorias da qualidade (António & Teixeira, 2009). A partir do conhecimento dos potenciais fatores críticos é possível desenhar uma estratégia, uma política

e um planeamento de serviços, contribuindo assim para o êxito dos programas de qualidade. Organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), têm mostrado estar preocupadas com as questões relacionadas com a qualidade do Ensino. Garantir e melhorar a qualidade do ES faz parte das principais orientações dos objetivos das políticas dos países da OCDE, delineadas no relatório ‘Tertiary Education for the Knowledge Society’.

“O desenvolvimento de sistemas oficiais de garantia de qualidade é uma das tendências mais significativas que afetaram os sistemas de ensino superior nas últimas décadas. Desde o início dos anos 80, a qualidade tornou-se um tema central nas políticas do ensino superior. A expansão do ensino superior levantou questões respeitantes ao montante e orientação das despesas públicas para o ensino superior. Para além das condicionantes fiscais, as crescentes pressões exercidas pelo mercado aceleraram o crescente foco de responsabilidade no ensino superior” (OCDE, 2008, p.3).

Também em Portugal, políticos e gestores têm dado passos importantes para que as IES desenvolvam programas de garantia da qualidade dos serviços que prestam através de ‘códigos’ de boas práticas. Os exemplos mais recentes, que refletem essas preocupações, são os instrumentos normativos publicados como, por exemplo, o Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (Lei nº 38/2007), o relatório da OCDE sobre o Ensino Superior em Portugal e as linhas orientadoras para a avaliação da qualidade no Ensino Superior Europeu. Face a estas considerações, as instituições de Ensino Superior devem estruturar processos, que motivem as pessoas na consecução de ações, no cumprimento dos interesses estratégicos, que a qualidade pode oferecer. Todo o processo de mudança implica uma alteração ao paradigma cultural de uma organização e, nesta medida, é importante que gestores, docentes, administrativos e outros profissionais estejam envolvidos.

No atual contexto de grande complexidade e incerteza, em que a mudança contínua se impõe como uma necessidade e oportunidade, onde as tecnologias se aliam aos serviços e as exigências dos consumidores se acentuam, a gestão das organizações e especialmente as instituições do ensino superior, enfrentam novos e difíceis desafios, fazendo depender a sua sustentabilidade da qualidade do seu desempenho. Presentemente, as instituições do ensino superior só resistirão se forem capazes de acrescentar valor e conhecimento ao ensino que praticam numa perspetiva de melhoria contínua, ganhando assim legitimidade social (Saraiva, 2007).

“(...) a garantia de qualidade necessita de ser ou tornar-se um mecanismo para realçar a qualidade em vez de simplesmente forçar a conformidade com as exigências burocráticas. O desenvolvimento do sistema de garantia de qualidade necessita ser visto como um processo em curso. Existe uma necessidade clara e lógica de monitorização externa de qualidade durante as fases iniciais de desenvolvimento para colmatar a necessidade de responsabilidade e garantir que os padrões da linha de base de qualidade são alcançados através do sistema, mas é provável que esta lógica decaia com o passar do tempo. É, por isso, importante – uma vez alcançados os padrões da linha de base – que a garantia de qualidade externa evolua para um papel de aconselhamento para realçar a melhoria” (OCDE, 2008, p.6).

Neste contexto, a qualidade, para além de uma filosofia de gestão, dispondo de um conjunto de instrumentos, métodos e práticas, constitui um modelo de comunicação eficiente, que garante informação fundamentada à sociedade sobre o desempenho das instituições. As pessoas, colaboradores docentes, não docentes e estudantes, constituem uma verdadeira fonte de riqueza, fator crítico do sucesso das instituições, numa interação permanente com a comunidade e num ajustamento contínuo ao desenvolvimento sustentado da competitividade.

“As instituições deverão ter uma política, e os procedimentos associados, para a garantia da qualidade e padrões dos cursos e graus que oferecem. Deverão também assumir explicitamente o compromisso do desenvolvimento de uma cultura que reconheça a importância da qualidade, e da garantia da qualidade, no seu trabalho. Com esse objetivo em vista, as instituições deverão desenvolver e implementar uma estratégia para a melhoria contínua da qualidade. A estratégia, a política e os procedimentos deverão ter um estatuto formal e estar publicamente disponíveis. Deverão, também, prever um papel para os estudantes e outras partes interessadas” (Santos, 2011, p.115).

A análise da qualidade, ao nível do ensino superior, é algo muito abrangente e que justificaria um estudo aprofundado que ultrapassa o propósito deste estudo. Por isso, vamos procurar desenvolver a nossa pesquisa, por um lado, dando sentido aos contributos dos diferentes teóricos e, por outro, que as teorias ajudem a contextualizar as nossas opções para esta investigação. Neste sentido, o ponto seguinte tem como objetivo situar apenas a problemática no tempo e de acordo com aquilo que é um requisito legal e não a envolvente do processo, este sim pode levar à compreensão das motivações naturais individuais e coletivas.

#### 4.1. ENQUADRAMENTO JURÍDICO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Em Portugal, a referência, em termos legislativos, às questões da qualidade já não é recente. Uma das primeiras referências à qualidade no ES surge com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), nomeadamente, através do n.º 1 do artigo 49º - avaliação do sistema educativo, “O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”, alterada pela Lei n.º 115/97 de 19 de setembro e Lei n.º 49/05 de 30 de agosto. Mais tarde é publicada a Lei da Avaliação do Ensino Superior (Lei n.º 38/94 de 21 de novembro), que determina que os procedimentos de avaliação interna e externa das instituições devem ser complementados com uma avaliação global do sistema. Mas, é com a aprovação, pelos países membros da União Europeia (UE), do Processo de Bolonha que se inicia uma nova reforma do Ensino Superior em Portugal. Essa reforma regula a exigência de sistemas de qualidade e avaliação, para garantir a qualidade do ensino superior, aplicando-se quer às instituições públicas, quer privadas e aos respetivos cursos.

Em 1998 surge uma primeira tentativa para a criação de um sistema unificado de Ensino Superior Europeu (ESE), com a Declaração da Sorbonne, assinada apenas pela Alemanha, França, Itália e Reino Unido, apelando à criação de um quadro comum do ensino superior europeu, para facilitar a mobilidade e a empregabilidade na UE. Vinte e nove países, incluindo Portugal, responderam ao apelo. Em 19 de junho de 1999, os ministros do ensino superior assinaram a Declaração de Bolonha, assumindo assim o compromisso de criar, até 2010, o Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA – European Higher Education Area). As linhas de ação do então designado “Processo de Bolonha” visam um sistema de ensino em três ciclos: licenciatura, mestrado e doutoramento. Cada ciclo preconiza os mesmos objetivos e competências, independentemente da área de estudo, da instituição e do país. Deve ser garantida a mobilidade dos estudantes, o que passa pelo reconhecimento dos graus atribuídos, pela adoção de um sistema comum de créditos europeus (ECTS – European Credit Transfer Accumulation System), e pela possibilidade da atribuição de graus por mais do que uma instituição. São ainda consideradas as implicações sociais que este processo acarreta para os

intervenientes. É dada especial importância à garantia de qualidade como fator estruturante da EHEA, visto promover a sua atratividade e potenciar a empregabilidade. A ‘European Association for Quality Assurance in Higher Education’ (ENQA) foi chamada a desenvolver medidas e procedimentos relativos à garantia da qualidade, tendo sido definidas três vertentes: garantia da qualidade interna das instituições; garantia da qualidade externa das instituições e garantia da qualidade externa das agências de certificação nacionais.

Como resultado da adesão ao Processo de Bolonha, Portugal publicou um conjunto de legislação que tem vindo a introduzir reformas significativas no sistema de ensino superior português, que permitiu a plena integração na EHEA até 2010.

Em 2001 foi promulgado o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior que regula os requisitos mínimos relativamente à composição do corpo docente e estabelece o sistema de créditos. Posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro, o sistema de ensino superior português é formalmente integrado na EHEA. Este diploma legal estabelece os princípios reguladores dos instrumentos para a adequação ao espaço europeu do ES.

Em 2006, por iniciativa do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, foi efetuada uma avaliação global a todo o ES por agências internacionais. De salientar que deste processo resultou na extinção do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, tendo sido substituído pela Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior (A3ES), DL n.º 369/2007 de 5 de novembro. Esta agência é responsável pela autorização de funcionamento e acreditação de todos os cursos, deixando de ser necessária a acreditação pelas Ordens Profissionais. Também no ano de 2006 foi publicado o DL n.º 74/2006 de 24 de março, alterado pelo DL n.º 107/2008 de 25 de junho, que regula as condições de atribuição dos graus académicos e diplomas e os princípios e requisitos para acreditação dos ciclos de estudos.

A Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, regime jurídico da avaliação do ensino superior, define os parâmetros de avaliação da qualidade das IES. Com este diploma é criado um sistema em que a vertente da avaliação externa assume um papel independente das IES, obrigando a que a acreditação das IES e dos seus ciclos de estudos, fosse imprescindível ao seu funcionamento e reconhecimento. Também o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro, estabelece a avaliação obrigatória de todos os estabelecimentos de ES, incluindo autoavaliação seguida de avaliação externa,

referindo no nº 5 do artigo 11º, que “A autonomia das instituições de ensino superior não preclui a (...), nem a acreditação e a avaliação externa, nos termos da lei”. No nº 1 do artigo 147º, do mesmo diploma legal diz-se, relativamente à avaliação interna, que: “As instituições de ensino superior devem estabelecer, nos termos dos seus estatutos, mecanismos de autoavaliação regular do seu desempenho”. As instituições vêm assim, pela primeira vez, plasmados nos seus estatutos, de forma objetiva, a necessidade de organizar o seu sistema interno de garantia de qualidade.

O DL n.º 369/2007, de 5 de novembro que cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e aprova os seus estatutos, no seu preâmbulo, refere como objetivo “a melhoria da qualidade e da relevância das formações oferecidas” e, para tal, prevê a “necessidade de conceber um sistema em que, com base nos resultados da autoavaliação das IES”, preconizando, para o efeito, no seu artigo 1.º, esta nova agência “assumirá a responsabilidade pelos procedimentos de garantia da qualidade do ensino. A A3ES é também a entidade que tem a incumbência de representar o ES Português no sistema europeu de garantia da qualidade.

Podemos resumir que já há alguns anos e em vários documentos legais se apela à institucionalização de sistemas de garantia da qualidade no âmbito do ES. Porém é preciso esperar algum tempo mais para se perceber em que medida é que as instituições respondem positivamente a este imperativo da qualidade e quais os resultados alcançados, não só numa perspetiva institucional mas também social.

#### 4.2. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Tal como referido anteriormente o sistema de avaliação prevê dois momentos complementares, a avaliação interna e a avaliação externa. A avaliação externa é efetuada, em Portugal, pela A3ES. A este propósito convém referir que a avaliação da qualidade inicia-se com o trabalho de natureza interno, levado a cabo pelas próprias instituições, tratando-se de um processo de autoavaliação, de forma a garantir a qualidade e, ao mesmo tempo, dar sentido à avaliação externa.

“Uma outra dicotomia relativa à garantia da qualidade tem a ver com as vertentes, igualmente complementares, da avaliação interna e da avaliação externa. A este propósito, importa reter como referencial fundamental a ideia, hoje em dia consensual, de que a qualidade e a garantia da qualidade são responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de ensino superior – é aí, no seu interior, que se ganha ou se perde a batalha da qualidade (Santos, 2011, p.3).

Trata-se de um sistema para garantir o cumprimento dos requisitos legais e a melhoria contínua do ensino superior. A avaliação da qualidade do ES é operacionalizada através de indicadores mensuráveis, decorrentes da legislação em vigor que traduzem o nível de desempenho das instituições e credibilidade das mesmas.

A legislação sobre avaliação do ensino superior, aprovada em 1994, atribui um elevado grau de responsabilização das instituições perante a comunidade, traduzida numa contínua atualização do ensino, numa permanente melhoria da qualidade e na capacidade de resposta aos desafios da qualidade, que já na altura se colocavam, sendo preconizada a obrigatoriedade das IES implementarem, internamente, um sistema de autoavaliação com referência a indicadores previamente definidos (Lei nº 38/94, de 21 de novembro).

Importa, porém, realçar que esta abordagem está imbuída de alguns constrangimentos, na medida em que os resultados do ensino são bens intangíveis e, por isso, muito difíceis de medir. Assim, numa perspetiva interna, é necessário ter em especial atenção a triangulação da informação recolhida, quer na perspetiva das diversas fontes de informação, docentes, estudantes, restantes colaboradores, parceiros, entidades empregadoras, antigos estudantes, entre outros, quer na metodologia de análise dessa mesma informação. De referir que nesta particularidade é fundamental que todos os colaboradores estejam motivados a colaborar ativamente no processo, tanto no que diz respeito às decisões a tomar relativas aos indicadores definidos, como nas medidas a implementar decorrentes dos resultados obtidos, tendo em vista a melhoria contínua (Travassos & Vieira, 2011). Na opinião de Paladini, “os indicadores são os elementos básicos da avaliação da qualidade” (Paladini, 2002, p.38).

Diversos autores consideram, ao mesmo tempo, o estudante como cliente e produto, que resulta justamente do processo de ensino. É nesta particularidade que o estudante e antigo estudante, quer seja visto como cliente, quer como produto deve ser ouvido e envolvido neste processo. Também a entidade empregadora deve ser igualmente ouvida no sentido de manifestar a sua opinião, permitindo perceber melhor o impacto das competências adquiridas durante a formação (Cardoso, Amaral, Sarrico, Tavares & Machado, 2010).



No processo de autoavaliação e face ao anteriormente referido, é necessário que se evidencie claramente um sistema interno de gestão e garantia da qualidade, devidamente organizado e estruturado, que contemple a política da qualidade, os objetivos e os níveis de responsabilidades dos diferentes intervenientes. Neste sentido a implementação de uma norma internacional pode ser um instrumento adequado e consistente para garantir a monitorização dos processos e indicadores de desempenho dos mesmos. Por isso devemos entender o uso destas normas à luz da teoria dos sistemas, com entradas, processamento e saídas. Podemos identificar um conjunto muito vasto de entradas no sistema. A título de exemplo mencionamos as seguintes: candidatos; política, objetivos e regulamentos da instituição; legislação em vigor; entre outros. Relativamente ao ensino podemos identificar os seguintes indicadores: recursos físicos e humanos da instituição; qualificações dos docentes; planos de estudos dos cursos; sistema de avaliação do ensino; atividades de investigação; apoios ao estudante; entre outros. No que respeita às saídas do sistema podem ser identificados os seguintes indicadores: resultados da aprendizagem dos estudantes; procura dos cursos; satisfação dos estudantes; dos colaboradores, docentes e não docentes e entidades empregadoras; empregabilidade dos diplomados. Em suma: qual a informação útil e que medidas concretas são implementadas para a melhoria contínua?

Destaca-se o facto de a autoavaliação levar a que exista uma atitude proativa por parte das IES, fator decisivo para a melhoria contínua, para que a avaliação externa possa ser realizada com garantia de sucesso. Com esta mudança de paradigma, a melhoria contínua da qualidade deve ser realizada através de uma abordagem bem estruturada, consubstanciada em fatores mensuráveis, denominados de indicadores, conforme já referido anteriormente. Neste sentido, o processo de autoavaliação exige uma correta monitorização e controlo, pressupondo o acompanhamento sistemático das diversas atividades e indicadores, quer relacionados com o desempenho das pessoas, quer dos ciclos de estudos e da instituição. Mas, a nossa preocupação, neste estudo, está mais direcionada para as pessoas, enquanto elementos de ação e transformação, do que para os resultados. Estes aparecerão, justamente, através do bom desempenho das pessoas, que transformarão a sua atividade em valor acrescentado para a instituição. Apesar da avaliação interna ter um papel fundamental, não invalida a importância que a avaliação externa tem. A avaliação externa é essencial, quer para a validação dos mecanismos de avaliação interna, quer como fonte de informação a validar de forma independente (Santos, 2011). Assim, as IES deverão atender aos dois tipos de avaliação no

sentido de, por um lado, manter uma dinâmica e análise crítica sobre o que fazem e essencialmente como o fazem e, por outro, permitirem uma validação externa que seja legível para a sociedade.

#### 4.3. A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR E O PROCESSO DE BOLONHA

Os sistemas de gestão da qualidade e de avaliação constituem-se como um pilar fundamental para a prossecução dos objetivos do Processo de Bolonha, pelo seu contributo para o reconhecimento mútuo de graus académicos e outra formação para ancorar as qualificações académicas e profissionais, condição imprescindível para a mobilidade dos diferentes atores do ensino superior. A importância da avaliação foi, assim, implicitamente considerada como um dado adquirido, remetendo o desenvolvimento dos sistemas de avaliação para o plano nacional, dentro do princípio da subsidiariedade.

A promoção da mobilidade na UE levou à emergência de um mercado de emprego europeu. Nesta sequência, as atenções voltaram-se para as qualificações que garantem o acesso dos cidadãos ao mercado de trabalho em geral, e nas condições de acesso ao ensino superior em particular. Verificou-se que uma das dificuldades no reconhecimento de graus académicos residia na grande diversidade de graus atribuídos nos diversos países da UE, na designação dos mesmos, na sua duração e no tipo de competências conferidas.

Os países subscritores da Declaração de Bolonha propunham-se reformular o ES, de forma a torná-lo equivalente entre todos os Estados, mediante a atribuição de créditos por cada unidade curricular. Com este objetivo pretendia-se favorecer a mobilidade dos recém-formados e assim contribuir para o fortalecimento da Europa no panorama global. Da assinatura desta declaração surgiu o chamado Processo de Bolonha, que veio introduzir alterações significativas no ES em Portugal, nomeadamente na reestruturação dos ciclos de estudo, na forma de avaliação e acreditação dos mesmos, assim como na alteração do paradigma de ensino. A Declaração de Bolonha, no que diz respeito à avaliação da qualidade, refere que deve ser tida em conta a promoção da cooperação em garantia da qualidade com vista ao desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis na Europa (EHEA, 1999).

Em 2001, na reunião de Praga dos ministros europeus, é estabelecido, como objetivo, no domínio da garantia da qualidade, “incentivar a necessidade de uma cooperação

européia próxima e de confiança mútua e aceitação dos sistemas nacionais de garantia de qualidade” (EHEA, 2001). Além disso, as IES foram incentivadas a divulgar exemplos de boas práticas e de criar cenários para a aceitação mútua de mecanismos de avaliação e acreditação/certificação. Na reunião de Berlim em 2003 foi tomada uma posição dos Ministros Europeus, com vista a acelerar o Processo de Bolonha.

“Considerando que a qualidade é essencial para o desenvolvimento da Área Europeia do Ensino Superior, os Ministros comprometem-se a apoiar medidas de certificação de qualidade a nível institucional, nacional e europeu, sendo imprescindível desenvolver critérios e metodologias comuns de certificação” (Ministério da Ciência e Ensino Superior, 2003, p.3).

No processo de avaliação, é dado enfoque à avaliação interna, como se pode constatar no documento ‘The European Higher Education Area – Achieving the Goals’ (ENQA, 2005), resultante da reunião dos ministros em Bergen. O Comunicado de Londres retoma o tema, salientando, que os padrões e orientações para a garantia da qualidade do ES Europeu, adotados em Bergen “têm constituído um poderoso motor de mudança em relação à garantia da qualidade” (EHEA, 2007). Nesta sequência foi também elaborado, o documento ‘Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education’ (ENQA, 2009) que define, relativamente à avaliação interna, sete grandes áreas de atuação, que segundo Santos (2011), podem ser divididas em três diferentes níveis de preocupação: institucionalização da avaliação interna; áreas de incidência da avaliação do ensino; uso e publicitação da informação. Relativamente ao segundo nível, refere o documento da ENQA que, “as IES devem manter mecanismos formais para aprovar, rever periodicamente e monitorizar os seus programas e graus”. Uma outra transformação, decorrente da adesão ao Processo de Bolonha, tem a ver com o fato de ser dada especial ênfase às competências adquiridas, ‘learning outcomes’, como referido na alínea a) do n.º 1 do Despacho n.º 7287-B/2006 do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior “ Da passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências”, pelo que se torna necessário dar um novo impulso aos sistemas de avaliação. De igual forma, a Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, refere como parâmetro de avaliação da qualidade, na alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º, “A adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências cuja aquisição, aqueles devem assegurar”. As competências a adquirir devem ser observadas nos objetivos dos ciclos de estudo. O ensino passa a estar

centrado no estudante, e não no professor, para permitir desenvolver, de forma mais eficaz, as suas competências numa perspetiva de melhoria contínua.

Esta situação levou à criação de novos mecanismos que permitem implementar um sistema de avaliação mais efetivo. Neste enquadramento, as IES passaram a ter a obrigação de avaliar o seu próprio ensino com implicações diversas, quer ao nível da organização do trabalho quer da formação das pessoas.

#### 4.4. CONDIÇÕES E VANTAGENS DA GESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Neste momento, a qualidade deixou de ser uma opção e passou a ser uma obrigação e, ao mesmo tempo, uma necessidade para todas as instituições, porque o mercado e os normativos legais assim o exigem. Mas, a aplicação das teorias da qualidade em instituições de serviços tem sido alvo de muita controvérsia. No entanto para alguns autores fica claro que essa aplicação é possível e desejável.

“Tendo a gestão da qualidade como objetivo principal mobilizar os conhecimentos existentes dentro das organizações é para nós evidente, que as teorias da qualidade se aplicam tanto aos setores industriais como ao setor de serviços. Existe um corpo teórico consistente que se aplica aos serviços e a sua explanação exigiria outro livro” (António & Teixeira, 2009, p.149).

Num ambiente altamente competitivo, o crescimento e a própria sobrevivência das instituições dependem da qualidade dos serviços que prestam, da sua produtividade, da satisfação dos estudantes, dos docentes e do restante pessoal e da visão estratégica da gestão (Mezomo, 2001; António & Teixeira, 2009; Teixeira, 2011). Daqui resulta a necessidade de garantir qualidade dos serviços de forma planeada, em conformidade com a atual realidade do contexto onde as instituições de ensino operam. Os estudantes têm novas expectativas e exigências, por isso, cada vez mais, devemos prestar maior atenção à ética da relação fornecedor-cliente. Isto faz com que as organizações tenham de repensar a sua estratégia de desenvolvimento, de qualificação e formação das pessoas em ambiente de qualidade. Num estudo realizado com estudantes do ensino superior com o objetivo de avaliar a suas perceções sobre a qualidade de ensino. Os autores concluem que, “as perceções de qualidade de quem está dentro do processo poderão constituir, assim, um bom ponto de partida e funcionar como um importante contributo na hora de tomar decisões relativamente a um

domínio de tão grande complexidade e impacte social” (Cid, Saraiva, Pereira, Sampaio & Bonito, 2010, p.28).

De acordo com o relatório ‘Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area’ existe uma consciencialização crescente por parte das instituições de ensino superior sobre os benefícios e desafios no âmbito da qualidade, suportada por uma avaliação realizada entre 2002 e 2006, com 134 instituições agrupadas em 18 redes, cujas conclusões apontam para uma maior consciencialização da sua importância pela mudança de vocabulário utilizado e pela criação de uma cultura de qualidade (Crosier, Putser & Smidt, 2007).

Como já vimos anteriormente, Bolonha vem dar um novo ordenamento na organização do ensino superior. Exige-se o uso de uma nova tecnologia educativa, repensar e organizar os recursos económicos, humanos e financeiros, como novos conceitos e novos métodos. Neste sentido, será possível a aquisição de novas aptidões e competências, com a transformação do atual nível de conhecimento tácito em conhecimento coletivamente compreensível e explicável (Cavaco, 2007). O mesmo autor refere que “a conjugação da gestão das competências individuais, dos espaços e das instituições constituirá, assim, o triângulo básico de suporte das qualificações para a nossa própria competitividade económica” (p.60). Uma forma de promover mecanismos de garantia da qualidade no ES é implementar a filosofia da qualidade total. Contudo, Saraiva, (2007), alerta para os desafios que essa estratégia coloca na medida em que o modelo foi criado para o mundo empresarial, dando o exemplo de que as instituições de ensino superior não podem redirecionar o seu investimento financeiro, face ao comportamento do mercado, tal como o fazem as empresas. Mas, segundo a mesma autora as IES têm de apostar na mudança, porque a passividade perante as dificuldades apenas permitirá que elas se perpetuem.

“Quando uma instituição de ensino inicia a implementação do processo baseado na qualidade total, à partida sabe que o mesmo a vai ajudar a consolidar-se e a encontrar caminhos para a mudança, que fomenta a cooperação entre os intervenientes com o objetivo de estabelecer alguns níveis de qualidade educacionais, que todos começam a trabalhar em equipa e a participação aumenta”. (Saraiva, 2007, p. 21).

A GQ, como resposta a estes desafios, ao ser colocada em marcha traz ganhos internos e externos, para as pessoas (inclui-se também os estudantes) e para as instituições. Ao nível interno, promove um clima organizacional positivo, o aumento da produtividade, aumento da eficiência e eficácia, aumento da responsabilidade pessoal e profissional, garantindo que a qualidade é alcançada ao mínimo custo. Ao nível externo, pode melhorar a

procura e a participação no mercado, a credibilidade da instituição junto da comunidade, aumento da satisfação do cliente e, não menos importante a melhoria do serviço à sociedade, verdadeira razão da missão de qualquer instituição (Pires, 2012). Ao nível dos colaboradores, desde logo, o aumento do nível de satisfação pelo seu contributo para atingir os resultados que acabamos de referir, promove a realização profissional, cria bem-estar relacional individual e de grupo. Porém, tal como refere Mezomo (2001), isto só é possível se a qualidade for devidamente planeada de uma forma estratégica e materializada e apoiada pela gestão de topo. Este autor enumera ainda as seguintes vantagens: aumento da motivação das pessoas, que têm oportunidade para atuarem na melhoria dos processos; maior aproveitamento do conhecimento e das habilidades das pessoas; redução dos custos administrativos; aumento da capacidade administrativa e sua expansão pela necessidade de coordenação da mudança dos processos; maior rentabilidade gerada pelo aumento da produtividade, pela redução de custos e pela ampliação do mercado; maior satisfação dos funcionários, maior envolvimento e trabalho de qualidade; redução dos custos totais; entre outras.

Para além do já referido, Pires (2012), a um nível institucional, acrescenta mais uma série de razões que justificam a implementação de um SGQ: os clientes ou potenciais clientes tomam isso em consideração; algumas organizações, suas concorrentes, têm-no implementado, e com sucesso; a competitividade fica comprometida pelo custo da não qualidade; o uso de marcas de conformidade (marca de certificação) exige um sistema formal de qualidade e a obtenção da certificação exige um sistema de gestão da qualidade. O autor quando referiu estas razões usou apenas o termo “empresa”, no entanto isto aplica-se inteiramente às instituições de ensino superior. O mesmo autor, referiu uma outra razão que em sua opinião é “menos tangível mas não menos importante, está relacionada com o reforço e melhoria dos canais de comunicação entre as diferentes funções ...” (Pires, 2012, p.64). Num estudo prospetivo realizado em Espanha, entre 1998 e 2002, com o objetivo de analisar comparativamente os benefícios da implementação da ISO 9000, os resultados apontam no sentido dos benefícios se verificarem a longo prazo e não de imediato, dirigidos a quatro dimensões: resultados operacionais - a dimensão mais valorizada foi a diminuição das não conformidades; resultados financeiros - aumento da cota de mercado; benefícios para o cliente e para os trabalhadores - aumento da satisfação (Fa, Karapetrovic & Saizarbitoria, 2004).

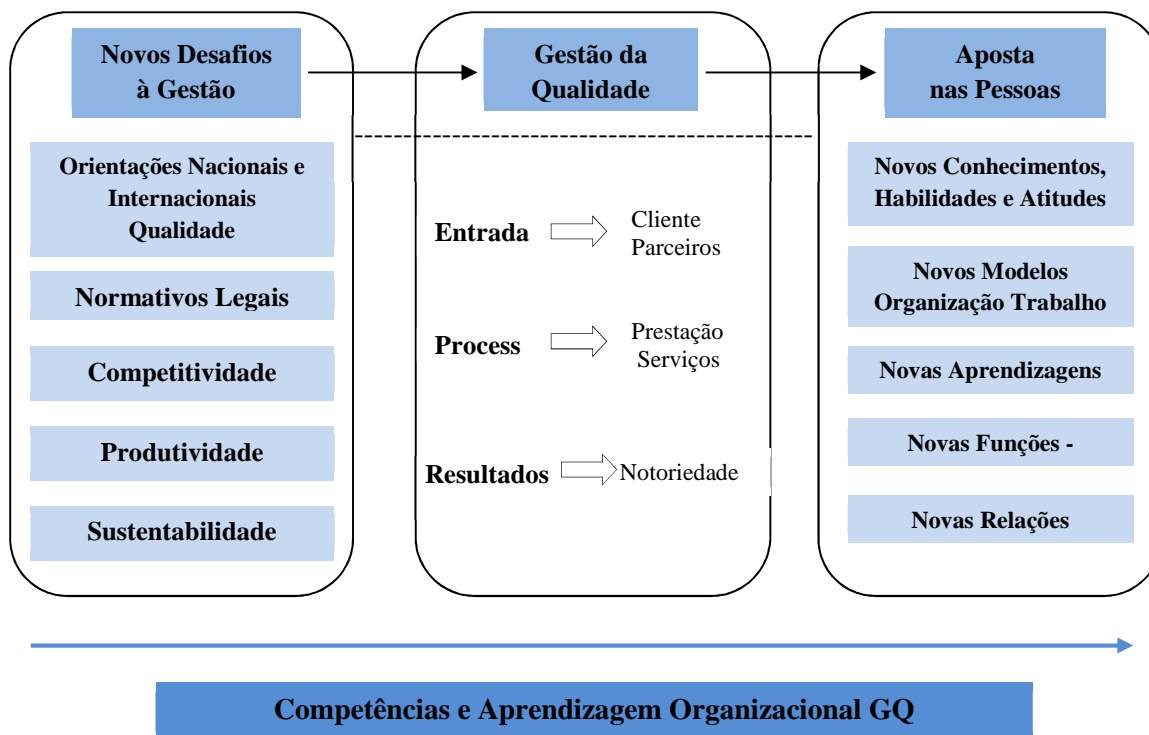
De acordo com Santos, podemos considerar como benefícios decorrentes da implementação e respetiva certificação de um SGQ, os seguintes:

“(…) melhoria da organização interna da empresa com definição clara de responsabilidades; consciencialização e envolvimento dos colaboradores para a qualidade; satisfação dos clientes através da prevenção de não conformidades; maior valor atribuído ao produto/serviço (base estratégica de diferenciação); redução de refugo, rejeições, desperdícios e reclamações, o que permite uma melhoria de produtividade e uma redução de custos (base estratégica de volume); melhoria da competitividade da empresa; melhoria da imagem da empresa (Santos, 2008, p. 62).

Em sentido geral, podemos resumir que um SGQ, com o envolvimento de todos os colaboradores, orientado para o cliente, interno e externo, gerando informação precisa e rigorosa permite um controlo das atividades e resultados e, por conseguinte, uma gestão sustentável da instituição. A maioria da informação teórica disponível, aponta um conjunto alargado de razões da importância da implementação de um SGQ nas instituições, que, a avaliar pelo número de instituições que hoje se encontram certificadas, têm sido aceites, assumidos e incorporadas por essa maioria de gestores. Pese embora esta constatação, admite-se que são necessários estudos sobre realidades concretas para se compreender melhor, quais são, de facto, os verdadeiros benefícios, aos seus diferentes níveis, mas essencialmente ao nível da aprendizagem da organização como resposta à competitividade e produtividade, tão desejada por todos e necessária apenas para alguns.

Assim, parece fundamental compreender que este processo se articula e promove a aprendizagem individual e de grupo e, por conseguinte, da organização. Com a figura seguinte pretendemos ilustrar aquilo que defendemos na relação entre os conceitos em estudo e que, ao mesmo tempo, justifica a nossa opção. Por um lado os desafios que se colocam às IES e, por outro, como é que a gestão da qualidade, ao apostar nas pessoas, pode ser uma estratégia adequada para responder a esses desafios, pelo desenvolvimento de competências específicas da qualidade.

Figura 7- Síntese da ligação entre os conceitos





## **CAPÍTULO II**

### **DAS COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DA QUALIDADE À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – O NOSSO ESTUDO**

## 1. MATERIAL E MÉTODOS

Procedemos neste capítulo, a uma abordagem das questões metodológicas que orientaram esta investigação. Assim, num primeiro momento, faremos a apresentação da finalidade e objetivos do estudo. Num segundo, passaremos à abordagem geral da metodologia utilizada, procurando que o enquadramento metodológico e os procedimentos adotados sejam adequados e justificados pelas decisões tomadas nas diferentes etapas do estudo. São igualmente apresentadas as técnicas de colheita de dados utilizadas e os procedimentos que lhe são inerentes, bem como a amostra e contexto do estudo.

### 1.1.FINALIDADE DO ESTUDO

O presente estudo sustenta-se na proposição de um conjunto de competências, que fornecem suporte às atividades de gestão, melhorando o desempenho das Instituições de Ensino Superior, para a prestação de um serviço de qualidade. Em sentido geral, procura-se analisar o modo como as pessoas percecionam e se posicionam perante um conjunto de competências, necessárias para responder aos desafios da qualidade com vantagens competitivas. Pretende-se, também, perspetivar um quadro de referência sobre diferentes competências a desenvolver pelas IES de forma integrada e coerente no contexto da gestão estratégica e da qualidade, tendo em vista a construção de instrumentos de medida dessas mesmas competência e a sua validação. A partir daqui, analisamos a atitude dos indivíduos, quando confrontados com as diferentes questões, cujo conteúdo traduz atitudes, habilidades e conhecimentos relacionados com tudo o que pode ser desenvolvido por todo e qualquer colaborador. Isto afigura-se importante na medida em que, se as IES desejam trabalhar à luz de um modelo de gestão de competências, que assente nos princípios da Gestão da Qualidade, dando especial atenção às competências consideradas e desenvolvidas pelos seus colaboradores, como as mais relevantes, para que se possam compreender as aprendizagens individuais e do coletivo de uma instituição. Após a identificação das competências necessárias à prestação de um serviço de qualidade, procuramos descobrir se essas

competências se agrupavam em fatores para averiguar a existência de dimensões subjacentes, bem como se as competências se diferenciam entre as características sociodemográficas dos colaboradores. A partir desta análise procuramos encontrar a relação que se estabelece entre as diferentes dimensões ou grupos de competências. Como resultado final pretendemos construir um modelo explicativo dessas competências, sustentado na gestão da qualidade, como forma de garantir um nível adequado de desempenho institucional, pela aprendizagem da organização.

## 1.2. OBJETIVOS DO ESTUDO

Dada a complexidade do assunto e a falta de estudos que nos indiquem as relações entre os diferentes níveis de competências, para fazer face aos desafios da qualidade, pretendemos que este estudo forneça contributos para a definição de um modelo compreensivo da relação entre as dimensões das competências em questão.

Interessa estudar como é que dados demográficos e profissionais influenciam a perceção que as pessoas têm sobre as principais competências no âmbito da GQ. Este propósito requer, em primeiro lugar, a delimitação concetual sobre as competências organizacionais com enfoque nos conhecimentos, nas habilidades e atitudes dos indivíduos, que contenha os conceitos essenciais para este estudo. Em segundo lugar, requer o desenho de uma estratégia, que responda à criação de instrumentos de medida e análises necessárias à sua validação interna e externa, a partir da qual se identificam as variáveis, que vão permitir chegar ao modelo final.

De seguida, e por uma questão de método, apresentamos os objetivos segundo uma lógica de execução no processo de investigação. Assim, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1 – Identificar as diferentes dimensões das competências transversais e coletivas, bem como os conhecimentos fundamentais em contexto de gestão da qualidade;
- 2 – Identificar as competências essenciais de Gestão no contexto da qualidade;
- 3 – Compreender a relação entre as dimensões das competências transversais, coletivas e conhecimentos fundamentais;
- 4 – Relacionar as dimensões das competências transversais, coletivas e conhecimentos fundamentais com as competências essenciais de gestão;

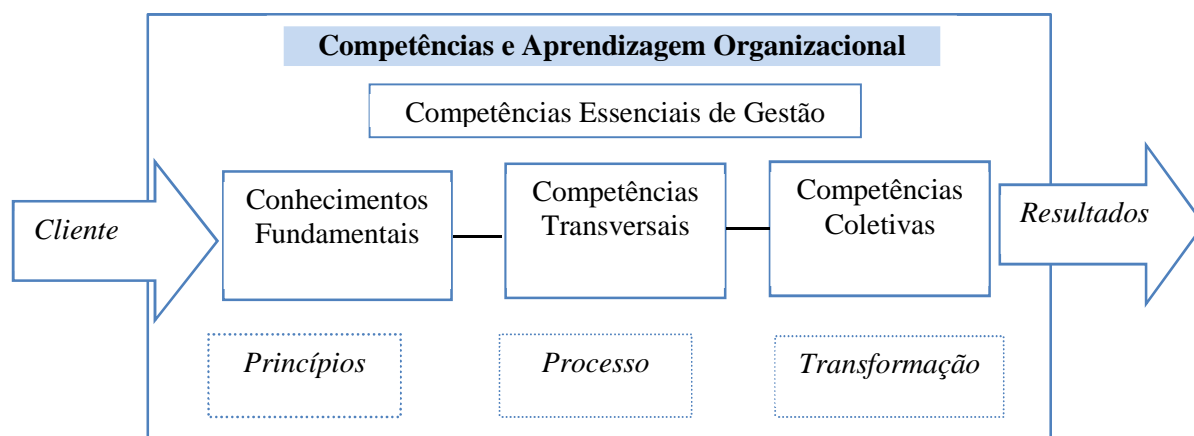
5 - Analisar as diferenças das dimensões das competências, entre variáveis de natureza profissional e sociodemográficas;

6 – Identificar o modelo explicativo das relações estabelecidas entre as diferentes dimensões das competências estudadas;

7 – Compreender o contributo das competências em gestão da qualidade para a aprendizagem organizacional.

A figura, que a seguir apresentamos, pretende de forma esquemática apresentar o tipo de competências estudadas e a sua perspetiva no contexto da organização.

Figura 8 - Tipo de competências em análise neste estudo



### 1.3. TIPO DE ESTUDO

A seguir apresentamos os aspetos metodológicos do presente estudo, o qual inclui a delimitação e caracterização da pesquisa, a descrição da amostra estudada, bem como dos instrumentos e procedimentos utilizados para a colheita e tratamento dos dados.

É possível classificar esta pesquisa em relação a vários aspetos: quanto aos fins, quanto aos meios de investigação e quanto à natureza das variáveis a estudar.

Quanto aos fins, este estudo pode ser considerado exploratório e descritivo-correlacional. É exploratório porque parece haver pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre competências, na perspetiva global, das instituições de Ensino Superior, no âmbito da GQ. Embora, quer as competências, quer a qualidade sejam assuntos muito

estudados, existem poucos estudos em Portugal, que procurem descrever e compreender a relação entre os diferentes tipos de competências, podendo ter, assim, um valor pragmático, capaz de suportar problemas precisos para investigações futuras. É descritivo na medida em que procura compreender a obtenção e exposição de dados representativos de determinada situação ou fenómeno. De acordo com Gil (1999), o principal objetivo da investigação descritiva é a exposição de características de determinado fenómeno ou a descrição das relações entre as variáveis. Neste caso, descrevem-se as perceções dos colaboradores a respeito das competências relevantes para a prestação de um Serviço de Qualidade. Podemos também classificá-la como aplicada, uma vez que se destina a gerar alternativas para problemas práticos e pode subsidiar as instituições na formação das pessoas sobre as competências a desenvolver, no âmbito da GQ.

Numa outra perspetiva, o estudo pode ser considerado de tipo correlacional, na medida em que não é possível manipular as variáveis independentes também a sua natureza não o permitiria, designar sujeitos para o estudo quantitativo ou definir condições aleatórias (Kerlinger, 1980; Bryman & Cramer, 1992; Polit & Hungler, 2003). Também podemos classificá-lo como estudo *post factum*, uma vez que pretendemos analisar uma relação entre variáveis sem qualquer manipulação, a intervenção está mais relacionada com a seleção do que com a manipulação do fenómeno (Tuckman, 2002). Para alguns autores, o método correlacional não tem uma identidade própria e por isso classificam-no como uma modalidade da investigação descritiva. Outros autores consideram que este método vai mais além de uma mera descrição, gerando com frequência estudos preditivos. Também a complexidade das técnicas derivadas do método correlacional aconselham uma opção diferenciada (Arnal, Rincón & Latorre, 1992). Segundo Polit & Hungler (2003), com este tipo de investigação “pretende-se compreender as relações entre fenómenos tal como ocorrem na natureza sem a intervenção do investigador” (p.189). A informação referente às diferentes variáveis foi recolhida em condições semelhantes, não foram formados grupos *a priori*, pelo que não se exerceu qualquer controlo sobre os mesmos e durante o mesmo período de tempo, podendo, por isso, dizer-se que se utiliza o método transversal (Lakatos & Marconi, 2002).

Quanto à natureza das variáveis estudadas, esta pesquisa pode ser classificada como quantitativa, os dados serão colhidos a partir de um número adequado de pessoas, com a utilização de questionários estruturados e escalas de avaliação qualitativa, na medida em que,

para nomear as dimensões observadas pela validade de construto, foram realizadas análises por peritos, dando oportunidade e liberdade para as pessoas explorarem de forma singular, descrições detalhadas de atitudes e conhecimentos de situações de interações. A investigação qualitativa engloba diferentes perspetivas.

”(...) este tipo de abordagem, em geral, orienta-se para três posições fundamentais: a tradição do interacionismo simbólico, preocupado como os significados subjectivos e as atribuições individuais de sentido; a etnometodologia, interessada nas rotinas do quotidiano e na sua criação, e as posições estruturalistas ou psicanalistas que exploram os processos do inconsciente psicológico ou social”(Flick, 2005, p.17).

Contudo, e ainda segundo o mesmo autor, qualquer uma destas perspetivas concetualiza o modo como o sujeito se relaciona com o contexto, de acordo com as suas experiências, ações e intenções, possuindo, igualmente traços comuns: 1 - a compreensão como princípio epistemológico – a investigação procura compreender a partir do seu interior os fenómenos e acontecimentos estudados, pretende-se perceber o ponto de vista de um ou mais sujeitos; 2 - a reconstituição dos casos como ponto de partida, analisa-se cada caso de forma mais ou menos consistente, antes de fazer qualquer outro procedimento; 3 - a construção da realidade, os sujeitos com a sua visão de um determinado fenómeno constroem uma parte da realidade, que é estudada pela investigação é construída pelos atores não sendo assim fornecida *a priori*; 4 - o texto como material empírico, sendo as análises realizadas, com base a produção de textos. Este é a base de reconstituição e da interpretação. Parece fazer sentido dar ênfase à etnometodologia, dado que esta se centra no estudo dos métodos utilizados pelas pessoas para dar sentido às suas práticas do quotidiano. Parte do pressuposto de que a ordem social é construída pelos atores sociais e que os eventos sociais são resultado das interações dos sujeitos implicados (Arnal, Rincón & Latorre, 1992).

Mais à frente, explicaremos o modo como se obteve a informação e se realizou a primeira validação empírica do conteúdo dos itens. Parece-nos fundamental referir a utilização dos dois métodos (qualitativo e quantitativo) ou desenhos integrados ou ainda multimétodo, tal como designa Polit & Hungler, (2003). Para a mesma autora, a combinação de dados, isto é, o uso dos dois paradigmas, em muitos campos de investigação, enriquece a compreensão do fenómeno estudado. São muitas as vantagens no uso destes métodos combinados pelo simples facto de eles exercerem o efeito da complementaridade. Esta pode definir-se,

“(...) como mútuos contributos do que lhe falta ao outro, noção que caracteriza acertadamente a relação entre ambas as estratégias metodológicas. Os investigadores enfrentam os problemas com métodos e medidas invariavelmente falíveis, no entanto as deficiências de determinada técnica podem ser reduzidas ou superadas integrando diferentes técnicas e métodos de análises alternativas” (Polit & Hungler, 2003, p. 249-250).

Neste sentido, podemos dizer que nenhum dos métodos, pelo menos nalguns problemas, não cumpre com rigor a compreensão ou explicação do fenómeno, que se pretende estudar. Para Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, (1994), existem duas posturas bastante diferentes, “uma que toma o partido de uma distinção dicotómica e outra que opta pela tese de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo” (p. 31). O nosso posicionamento face ao tipo de relação, que pretendemos entre o uso das duas metodologias, é esta última, numa perspectiva de *continuum*, entre o qualitativo e o quantitativo. Isto faz ainda mais sentido se tomarmos em consideração que em ambas as metodologias se preocupam com o critério da objetividade, da validade e da fidelidade (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). Contudo, as perceções e conceções, que podemos ter de uma determinada realidade, são delimitadas simultaneamente pela capacidade de tolerância dessa realidade empírica e pelo consenso da comunidade científica (Robbins, 2010). Este projecto científico é uma tentativa de objetivação das competências organizacionais, ora através da depuração de dados, ora através da análise de conteúdo dos mesmos.

#### 1.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Neste ponto apresentamos o modo como se procedeu para concretizar o trabalho planeado, no que diz respeito às estratégias para a construção dos questionários e para a recolha e validação da informação. Nesta fase foi dada especial atenção aos aspetos éticos que envolvem uma investigação desta natureza, no sentido de garantir a livre colaboração no estudo, a confidencialidade dos dados e anonimato dos participantes.

A construção dos instrumentos de medida e a formulação das suas questões, constituem uma fase crucial do desenvolvimento da pesquisa. Qualquer erro, inépcia ou ambiguidade, repercutir-se-á nos procedimentos ulteriores (Ghiglione & Matalon, 1992). Pelo que é necessário atender a diversos aspetos: clareza das questões, adequação à população a inquirir, realização do pré-teste e aspeto gráfico. Estes são alguns dos problemas mais usuais

Torna-se indispensável um grande controlo crítico dos procedimentos metodológicos, das suas potencialidades e limitações, para que os instrumentos se adequem à realidade social em causa. Neste sentido, tomamos as devidas precauções desde a sua preparação até à aplicação, procedendo a uma pormenorizada observação metodológica, na tentativa de evitar erros que pudessem conduzir a enviesamentos e, por conseguinte, afetassem a validade dos resultados. Ao mesmo tempo, seguimos as recomendações relativas às especificidades da descrição de competências.

“Esta descrição de competências obedece a algumas regras de carácter técnico e que vão permitir que sejam o menos ambíguas possível. Uma outra condição que se deverá ter em conta é de se tentar fazer uma definição de forma sintética e que demonstre claramente os comportamentos a seguir (...) (Ceitil, 2007, p.123)

#### *1.4.1. Questionário de Caracterização*

Para caracterização da amostra, utilizamos um questionário com variáveis de tipo qualitativo, nominais e ordinais e de tipo quantitativo, intervalos (Ghiglione & Matalon, 1992; Hill & Hill, 2002). Para a construção das variáveis do questionário foi necessário definir os conceitos e especificar os seus indicadores observáveis.

O questionário teve como principal objetivo identificar as características pessoais, socioprofissionais e outras variáveis, em forma de perguntas fechadas, que se passam a enumerar: idade; género; tempo de serviço na instituição; grupo profissional; áreas funcionais dos não docentes, atividades desenvolvidas pelos docentes; responsabilidades de gestão delegadas; habilitações literárias; experiência no âmbito do sistema interno de gestão da qualidade; formação sobre qualidade; necessidades de formação em qualidade.

Foram, ainda, incluídas perguntas abertas nas quais procuramos conhecer a opinião dos inquiridos sobre: vantagens da implementação de um sistema interno de gestão da qualidade, para as pessoas e para a instituição



#### *1.4.2. Metodologia de Construção das Escalas de Avaliação*

Neste ponto procedemos a algumas considerações sobre os conceitos e critérios básicos que orientaram a construção dos itens, tendo em vista a sua redação final e o critério de medida da opinião dos sujeitos, relativa ao conteúdo de cada item. Como já referido anteriormente, as escalas a utilizar foram elaboradas com base na revisão da literatura, tendo em conta os objetivos do estudo e as variáveis a medir. Definidos os posicionamentos teóricos para o efeito confrontados com as questões de investigação, selecionamos os conteúdos supostamente representativos dos construtos teóricos.

A redação dos itens é na perspetiva de alguns autores algo difícil, principalmente quando se trata de construir uma escala de atitudes (Dias, 2005). Assim, deve ter-se em conta o objetivo da investigação e o nível em que cada item está incluído na taxonomia de Bloom: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (Rust & Golombok, 1992; Kline, 1993). A natureza dos itens, da escala utilizada, é de tipo direto (Gil, 1999), uma vez que a sua construção foi feita sob a forma de enunciado de atitude, cabendo ao inquirido indicar a sua concordância ou discordância, o seu nível de conhecimentos e a frequência com que desenvolvem determinadas habilidades. Procurou-se que os itens fossem adequados à população a inquirir e que a sua redação fosse a mais clara e concisa possível. Elaboraram-se itens positivos, aqueles que exprimem uma posição de efetiva necessidade de exercer aquela competência e itens negativos, os que exprimem uma ideia contrária, a fim de evitar fenómenos de aquiescência e de tendência de respostas também designado por enviesamento de positividade. Isto é, a todas as coisas iguais temos mais tendência para responder “sim” do que “não” de “acordo” ou “desacordo” (Ghiglione & Matalon, 1992; Rust & Golombok, 1992). Estes autores referem que o conteúdo dos diversos itens pode variar substancialmente. Os estímulos apresentados costumam, sempre, envolver qualquer tipo de adjetivos. Também assinalam que é discutível se dado estímulo tem vantagens sobre outro. Mas, referem que estímulos de adjetivos únicos podem estar mais sujeitos a interpretações semânticas equívocas do que as descrições por palavras múltiplas.

Foi desenvolvido um esforço no sentido de responder o mais adequadamente possível a problemas relacionados com a redação dos itens, abordados por Ghiglione & Matalon, (1992); Rust & Golombok, (1992); Hill & Hill, (2002), tais como:

1 - Fonte de ambiguidade ou de incompreensão - este problema pode ser minimizado se evitarmos a inclusão de dupla negação;

2 - Exame crítico de cada questão, relativamente ao conteúdo e significado das respostas possíveis;

3 - Evitar a introdução de duas ideias na mesma questão. Quando isto acontece, há um efeito de anulação. Uma proposição formada pela conjugação de duas outras será falsa se pelo menos uma delas o for;

4 - Evitar termos carregados de afetividade, juízos de valor ou conotações diversas. Este procedimento faz com que o sentido da resposta não mude, a interpretação dada ao item é a mesma para todas as pessoas.

Estas questões serviram, também, como critério de análise dos itens, com um grupo de pessoas com experiência em qualidade, aspeto que se explicará no ponto seguinte.

#### *1.4.3. Procedimento de Análise Qualitativa*

Como vimos anteriormente a validação de conteúdo dos instrumentos de medição em ciências humanas, levanta alguns problemas ao investigador que devem ser acautelados. Neste sentido, a tomada de decisão sobre o plano ou estratégia a adotar é de capital importância, para minimizar as dificuldades inerentes a esta técnica (Rust & Golombok, 1992). Tendo em consideração estas dificuldades, criou-se o primeiro esboço do inventário dos itens, com base no trabalho de aprofundamento do quadro teórico, por meio de revisão da literatura. Para Gouthier (2003), nesta fase, o investigador deve interrogar-se se seria possível e sobretudo apropriado construir novos indicadores (Dias, 2005). Foi esta a nossa atitude, a de procurar construir uma lista o mais representativa possível. Nesta lógica, a nossa preocupação central da análise de conteúdo dos itens foi dirigida à redação final de múltiplos itens que refletissem competências enquadradas nos objetivos definidos. Neste sentido, foi constituído um grupo de pessoas (grupo de discussão), três docentes e dois não docentes, para realizar este trabalho,

com experiência entre quatro a seis anos de exercício profissional numa IES com o sistema de gestão da qualidade implementado, certificado e já consolidado. As características do grupo são muito importantes para este tipo de análise ou avaliação. Para o autor anteriormente mencionado, deve ser realizada por críticos mas também por pessoas que estejam devidamente familiarizadas com o assunto em estudo. A decisão da dimensão do grupo teve por base as orientações de Hill & Hill, para a utilização da metodologia de discussão em grupo.

“Neste método é aconselhável limitar a dimensão de cada grupo a cinco ou seis pessoas porque, quando a dimensão do grupo é maior do que isto, há tendência para alguns membros não entrarem na conversa, e o investigador não deve forçar os membros a conversar” (Hill & Hill, 2002, p.75).

Também a constituição de “grupos naturais”, e segundo o mesmo autor, é útil no sentido em que facilita a integração e o diálogo entre os diferentes elementos. As pessoas ao pertencerem à mesma instituição estão familiarizadas umas com as outras e isso permite uma colaboração mais espontânea, tornando a sua participação mais efetiva. Porém, o mesmo autor acrescenta que, o investigador deve fazer uso de outras estratégias que promovam a motivação dos participantes.

A metodologia utilizada para o efeito foi através da realização de reuniões, entre os elementos convidados e que aceitaram, livremente, colaborar no estudo, onde foram obtidas informações e fornecidas sugestões para alteração ou inclusão de novas afirmações. Para cada grupo de afirmações a analisar foi realizada uma reunião orientada exclusivamente para essa amostra de afirmações. Cada reunião foi precedida de um trabalho individual, tendo sido distribuído para o efeito um documento com algumas das afirmações que supostamente iriam integrar a amostra de questões, com uma nota explicativa do que se pretendia e quais os conceitos que estavam em causa. Para além da reflexão sobre o conteúdo das afirmações, teve-se igualmente os seguintes cuidados e procedimentos, relativos à análise qualitativa da 1ª amostra de itens: apreciação da adequabilidade do conteúdo e formato; análise das instruções; relevância e representatividade dos itens; clareza nas afirmações, possíveis redundâncias dos itens, dupla ideia na mesma afirmação, levando assim à definição da 1ª versão dos instrumentos, num total de 118 itens, distribuídos pelos quatro conceitos em análise.

No quadro 8 e 9 apresentamos os resultados desse trabalho. Resumimos os conteúdos dos conhecimentos fundamentais, das competências transversais, coletivas e essenciais de gestão.

Quadro 8 – Conteúdo dos conceitos: conhecimentos fundamentais, competências transversais e coletivas

Quadro 9 - Conteúdo do conceito: competências essenciais de gestão

Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Satisfazer as necessidades de formação dos colaboradores</li> <li>. Envolver os colaboradores na definição dos objetivos individuais</li> <li>. Comunicar com os colaboradores com clareza e rigor</li> <li>. Estabelecer acordos de cooperação com instituições de ensino superior</li> <li>. Estabelecer prioridades para cada departamento/serviço</li> <li>. Partilhar informações e conhecimentos com os colaboradores</li> <li>. Identificar, nos colaboradores, potencial de desenvolvimento</li> <li>. Assumir com determinação e empenho as mudanças organizacionais</li> <li>. Implementar medidas de simplificação e automatização de processos de trabalho</li> <li>. Avaliar a execução dos projetos e atividades</li> <li>. Promover a participação e cooperação entre todos os colaboradores</li> <li>. Assumir objetivos ambiciosos e exigentes, embora realistas</li> <li>. Observar os sinais de evolução e mudança</li> <li>. Analisar criticamente a informação como suporte à tomada de decisão</li> <li>. Delegar responsabilidades aos colaboradores</li> <li>. Tratar os colaboradores de forma cordial</li> <li>. Implementar medidas de complexificação dos processos de trabalho</li> <li>. Reconhecer o mérito individual</li> <li>. Fazer cumprir as normas e procedimentos de segurança, higiene e saúde no trabalho</li> <li>. Implementar medidas para a avaliação da eficácia da instituição</li> <li>. Assumir as responsabilidades pelo insucesso dos resultados</li> <li>. Demonstrar capacidade de escuta</li> <li>. Possuir conhecimentos e experiência profissional necessária para gerir pessoas</li> <li>. Promover a participação ativa dos colaboradores na implementação de novas soluções para os problemas</li> <li>. Demonstrar compromisso pessoal com os valores e com a missão da organização</li> <li>. Propor soluções inovadoras ao nível dos sistemas de planeamento</li> <li>. Assumir as responsabilidades pelos maus resultados</li> <li>. Implementar medidas de avaliação dos fornecedores</li> <li>. Demonstrar facilidade em trabalhar com pessoas</li> <li>. Apoiar o desenvolvimento de projetos, na prossecução da missão e objetivos da instituição</li> <li>. Responsabilizar os colaboradores pelo mau uso dos equipamentos e materiais</li> <li>. Propor soluções para os problemas em tempo útil</li> <li>. Implementar medidas internas de monitorização da satisfação dos clientes</li> <li>. Estimular a iniciativa, a autonomia e responsabilidade dos colaboradores</li> <li>. Assumir os resultados das decisões tomadas com sentido de responsabilidade</li> <li>. Analisar a informação relevante, procurando a concordância para chegar a decisões de ganho mútuo</li> <li>. Fornecer feedback sobre o bom desempenho das pessoas</li> <li>. Estabelecer acordos de cooperação com outras instituições</li> <li>. Aderir às novas tecnologias na melhoria do desempenho dos colaboradores</li> <li>. Estabelecer consensos e acordos através da negociação</li> <li>. Demonstrar capacidade para gerir conflitos</li> <li>. Fomentar a utilização de sistemas de controlo de garantia de ambiente seguro</li> <li>. Aceitar as críticas e contrariedades, encarando-as como momentos de aprendizagem</li> <li>. Estimular a frequência em atividades de formação</li> <li>. Reconhecer o mérito coletivo</li> <li>. Envolver os colaboradores na definição dos objetivos da instituição</li> <li>. Delegar responsabilidades aos colaboradores de acordo com as suas competências</li> <li>. Relacionar-se com o cliente de forma cordial</li> </ul>

## Definição de Conceitos

**Avaliação de Conhecimentos Fundamentais:** com o conjunto de itens que compõem este instrumento procuramos avaliar o nível de conhecimentos fundamentais da GQ, que todos os colaboradores devem possuir para que possam prestar um serviço de qualidade ao cliente e que são comuns à generalidade dos sistemas internos de gestão da qualidade. No essencial referem-se à missão, à estratégia e política da instituição, à gestão de recursos humanos, aos produtos e serviços que a instituição oferece, à organização do trabalho e aos aspetos relacionados com o atendimento do cliente interno ou externo à instituição.

**Avaliação das Competências Transversais:** este instrumento é constituído por um conjunto de indicadores que procuram medir, no essencial, as habilidades a ter em conta para um atendimento de qualidade ao cliente. Tem por objetivo identificar os conceitos subjacentes e validar as competências necessárias para um atendimento de qualidade por todo e qualquer colaborador. O conteúdo das afirmações é, por estas razões, centrado em conceitos, que devem dizer respeito a todas as pessoas independentemente da sua profissão, função ou características individuais, procurando dar uma resposta adequada às necessidades do cliente.

**Avaliação das Competências Coletivas:** no essencial, com este instrumento, pretendemos identificar e validar a atitude das pessoas face a afirmações que procuram representar conceitos relacionados com o conjunto das pessoas de uma organização, como grupo, supostamente de interesse comum, a relação que se estabelece entre elas, o modo como gerem os aspetos da aprendizagem coletiva e ao modo como cada um e todos se comprometem com a instituição e com a sua imagem exterior. A ideia central é a de que as pessoas são a parte fundamental neste processo, pela simples razão de considerarmos que as competências coletivas são um conceito que emerge da articulação e sinergias entre a dimensão pessoal e profissional dos membros da organização. Neste sentido o que está em causa é perceber as implicações das competências dos indivíduos para a aprendizagem do coletivo e desenvolvimento de competências da organização.

**Avaliação das Competências Essenciais de Gestão:** com este instrumento pretende-se identificar e validar conceitos que representem as competências de gestão, fundamentalmente aquelas que devem ser exercidas pelos órgãos de gestão das instituições de Ensino Superior Politécnico, que foram definidas como sendo essenciais não só na perspetiva global da instituição, mas também como forma de garantir o desenvolvimento das restantes

competências, numa perspetiva individual, de grupo e da organização. O modo como os diferentes colaboradores as percebem e se posicionam perante este grupo de competências é muito importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e fundamentalmente para a instituição. Por isso, um olhar de “fora”, daqueles que não tendo uma responsabilidade direta mas sim partilhada pelo modo como aquelas se refletem no seu trabalho, pode ser muito útil para o objetivo que se pretende.

### **Critério de medida**

Considerando que um item é um enunciado de uma situação problemática, sobre a qual se pretende uma resposta única, obedeceu-se a certas recomendações de carácter formal (Page, 1993).

Optamos por uma escala de alternativa múltipla (tipo Likert) com cinco possibilidades de resposta, graduada de 1 a 5, para todas as escalas. Porém a semântica utilizada não foi igual para todas. Assim, para a escala que procurou medir os conhecimentos fundamentais para a prestação de um serviço de qualidade ao cliente, o valor mais baixo (1) correspondeu a “desconheço totalmente” e o valor (5) a “conheço totalmente”. Para a escala sobre competências transversais, cujo conteúdo dos itens traduzia uma habilidade, optou-se por um critério de frequência de realização de uma determinada atividade, uma vez que ao valor mais baixo (1) correspondeu “nunca” com o conteúdo manifesto do *item* e ao valor mais alto (5) “sempre”. Para a escala que designamos por “competências coletivas”. Isto é, aquelas que dizem respeito às implicações que uma atitude individual pode ter para influenciar o coletivo e a escala sobre as competências essenciais de gestão, optou-se por medir essa mesma atitude através do grau de concordância dos indivíduos com o conteúdo manifesto do item em que o valor mais baixo (1) correspondeu “discordo totalmente” e ao valor mais alto (5) “concordo totalmente”. Isto é, ao valor mais alto da escala, corresponde uma atitude mais favorável ao desempenho daquela competência e ao valor mais baixo uma atitude desfavorável. Este tipo de enunciado de opinião é, segundo Ghiglione & Matalon (1992), o mais flexível, evita a forma interrogativa e, por conseguinte, incompreensões sobretudo quando o enunciado é formulado pela negativa; por outro lado, ainda, evita que as respostas sejam consideradas certas ou erradas e não obriga o inquirido a tomar uma opção forçada, a qual poderá não refletir a sua verdadeira opinião.

No quadro que se segue apresentamos o resumo dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e o respetivo objetivo. De referir que quando se emprega o termo “colaborador”, queremos-nos referir ao pessoal docente e não docente.

Quadro 10 – Resumo das estratégias utilizadas para a recolha de informação

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>
Questionário de Caraterização	Identificar as características pessoais, socioprofissionais e variáveis relativas à gestão da qualidade, dos colaboradores
Escala de Avaliação de Conhecimentos Fundamentais (EACF)	Identificar o nível de conhecimentos dos colaboradores sobre a gestão da qualidade
Escala de Avaliação das Competências Transversais (EACT)	Identificar a frequência com que os colaboradores desenvolvem determinadas habilidades
Escala de Avaliação das Competências Coletivas (EACC)	Identificar o grau de concordância dos colaboradores da instituição face às competências organizacionais
Escala de Avaliação das Competências Essenciais de Gestão (EACEG)	Identificar o grau de concordância dos colaboradores da instituição face às competências essenciais de gestão

Nota: Os instrumentos podem ser consultados nos Apêndices

### 1.5. AMOSTRA E CONTEXTO DO ESTUDO

As investigações sobre os aspetos teóricos das competências estão mais voltadas para investigar em ambientes naturais, tendo sido dada maior importância aos contextos onde são exercidas e aos grupos sociais a que os sujeitos pertencem. Na impossibilidade de se constituir uma amostra probabilística, pelo facto deste tipo de amostragem exigir tempo e meios que não existiram, procuramos inquirir o maior número possível de indivíduos num determinado período de tempo, uma vez que os erros amostrais, em termos de diferenças entre a amostra e a população considerada, podem ser reduzidos aumentando a dimensão da amostra (Bryman & Cramer, 1992). Também o facto de nos interessar um determinado contexto, instituições de ensino superior politécnico com e sem o SGQ implementado, diminuiu a possibilidade de adotar procedimentos probabilísticos. Neste sentido, adotamos a técnica das amostras constituídas por voluntários. Isto é, são amostras escolhidas pelo



investigador ou que se escolhem a si próprias na medida em que todos os indivíduos são voluntários para colaborar na investigação (Bryman & Cramer, 1992; Gouthier, 2003). De resto, alguns autores chamam à atenção para o facto de existirem fatores, nas amostras probabilísticas, como é o caso das não-respostas, que podem ter um efeito negativo na sua representatividade. Na perspetiva de Ghiglione & Matalon (1992), a questão da representatividade de uma amostra é muito menos rigorosa, quando se procura verificar hipóteses sobre relações entre variáveis. Numa revisão de 126 artigos, dedicados a estudos organizacionais, usando o método correlacional, Mitchell, (1985), cit. Bryman & Cramer, (1992), verificou que só vinte e um (21) investigadores se tinham debruçado sobre a escolha de amostras probabilísticas. Contudo, o interesse pela realização do estudo, num contexto institucional específico, aumentou consideravelmente as dificuldades de controlar a escolha dos sujeitos, em resultado de constrangimentos de natureza administrativa e outros. Assim, inquirimos os indivíduos a que se teve acesso num período de tempo estabelecido no conjunto das Instituições de Ensino Superior Politécnico, às quais tivemos acesso. Neste tipo de amostragem, segundo Gil (1999), admite-se que os elementos a que se tem acesso possam de alguma forma representar o universo. Segundo Gouthier, para as amostras não probabilísticas, não existem regras para definir o tamanho da amostra, referindo que “não é por aumentar o tamanho de uma amostra acidental que se aumenta verdadeiramente a sua qualidade” (Gouthier, 2003, p.228). Esta modalidade de amostragem pode designar-se, também, por não intencional ou acidental (Polit & Hungler, 2003; Fortin, Côté & Filion, 2009). A amostra acidental ou de conveniência é constituída por indivíduos facilmente acessíveis e que respondam a critérios de inclusão precisos (Fortin, Côté & Filion, 2009). No nosso caso, os critérios de inclusão foram justamente o facto de se tratar de indivíduos docentes ou não docentes no exercício da sua atividade em instituições de ensino superior politécnico. Segundo Fortin, Côté & Filion (2009), a amostra de voluntários é correntemente utilizada mesmo que os indivíduos não possam ser representativos da população.

Embora as instituições se diferenciem pelas áreas científicas que lecionam e, porventura, nalguns aspetos dos seus estatutos, as responsabilidades para com as exigências que se colocam no âmbito da qualidade são idênticas, na medida em que os normativos legais, ao nível das exigências da qualidade, são os mesmos.

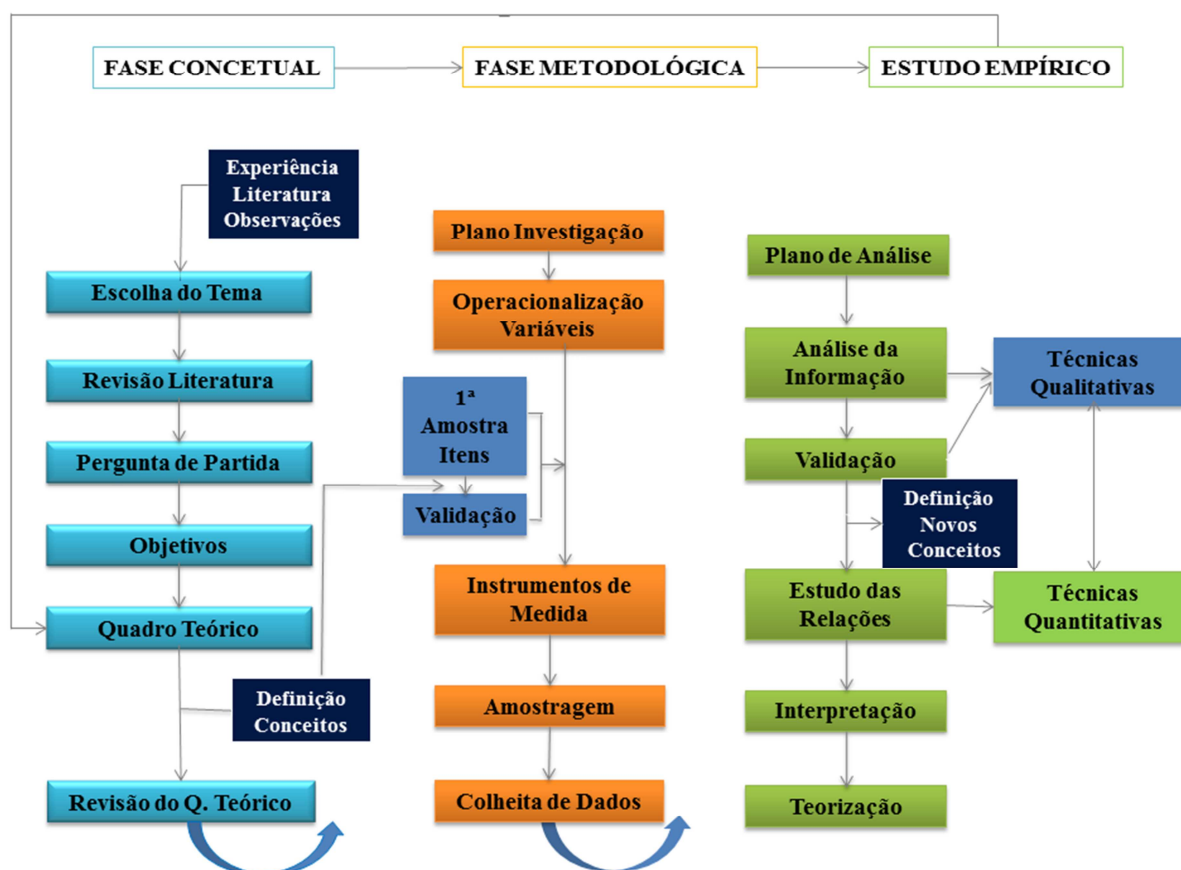
A nossa preocupação centrou-se na perspetiva do sujeito sobre o desenvolvimento de competências, que supostamente são comuns a todas elas e não sobre as especificidades,

académicas, pedagógicas e científicas ou outras.

A informação foi recolhida em instituições com e sem SGQ implementado. Por conseguinte, o pressuposto foi o de que se encontrariam diferenças de perceção e valorização das competências entre as pessoas com e sem formação e com e sem experiência no domínio da qualidade. Este foi, justamente, um dos critérios externos que se utilizou para a validação das escalas de competências. Por isso, temos vindo a reforçar a ideia de que a formação e a experiência das pessoas no âmbito da GQ promove atitudes mais favoráveis ao desenvolvimento de competências necessárias a um serviço de qualidade e de competitividade das Instituições. Neste sentido, foram criados estratos *a posteriori* com os indivíduos inquiridos, de acordo com diferentes variáveis, demográficas e profissionais, que serviram, igualmente para caraterizar a amostra.

De seguida apresentamos um esquema geral do nosso estudo com o objetivo de identificar as diferentes fases e a relação que se estabelece entre cada uma delas.

Figura 9 – Esquema geral do estudo



## 1.6. PROCEDIMENTO DE COLHEITA DE DADOS

Antes de procedermos à colheita definitiva dos dados foram lançados os instrumentos de avaliação, versão que resultou do trabalho realizado com o grupo de discussão, a 22 elementos que exerciam a sua atividade profissional na mesma instituição do grupo que colaborou no trabalho qualitativo, de construção da amostra dos itens. Desta vez foi pedido às pessoas para responderem por escrito, anotando o tempo gasto no seu preenchimento, as dificuldades encontradas ou incoerências quer nas instruções de preenchimento, quer na formulação e redação dos itens. Deste trabalho, foram incorporadas algumas sugestões de melhoria na clareza da redação das afirmações e, especialmente no questionário de caracterização. Após este momento, foi administrado um instrumento composto pelas seguintes partes: 1- um questionário para colheita de dados pessoais e profissionais, onde estão incluídas variáveis com função específica, para o estudo das qualidades psicométricas das escalas. Estas são orientações de alguns investigadores, Já referidos anteriormente; 2 - dois instrumentos, para avaliar a atitude e a frequência com que os sujeitos desenvolvem determinadas competências e, outro, para avaliar os conhecimentos fundamentais para um serviço de qualidade; 3 - um instrumento construído com o objetivo de avaliar a atitude dos indivíduos face um conjunto de estímulos (itens) relacionados com competências essenciais que devem ser desenvolvidas pelos gestores das instituições.

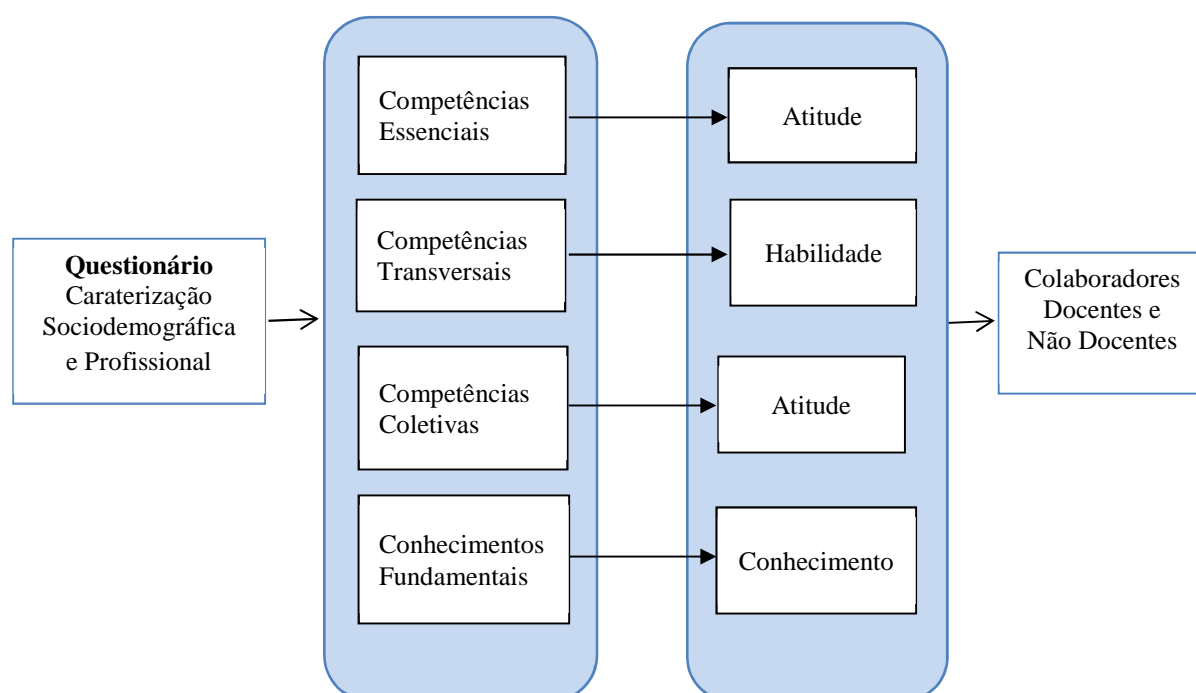
Os procedimentos de recolha de dados podem, em si mesmo, produzir determinadas fontes de invalidação da informação recolhida. Assim, e, no sentido de minimizar esses efeitos, manteve-se o anonimato das respostas. Procurou-se, também, controlar fatores de ordem relacional, dando liberdade de opção aos sujeitos, em colaborar no estudo.

A colheita de dados ocorreu durante o primeiro semestre de 2011. Os instrumentos foram entregues em mão por um interlocutor institucional (elemento dos órgãos de gestão), pedindo-lhe o cuidado de fornecer as explicações necessárias para o seu correto preenchimento, dando a possibilidade aos inquiridos de preencherem o questionário num momento do dia à sua escolha para garantir uma certa disponibilidade e tranquilidade. Na opinião de Polit & Hungler (2003), os fatores pessoais temporais podem alterar os resultados uma vez que influem na sua motivação para colaborar, atuar “naturalmente” ou ter condições para melhor desempenho. Este foi um problema com que se lidou, dado que a informação foi

recolhida no contexto de trabalho dos inquiridos, com todos os inconvenientes daí resultantes, nomeadamente no que se refere à disponibilidade de tempo e falta de receptividade para colaborar neste tipo de estudos.

Na figura 9 apresentamos um esquema que procura sintetizar os instrumentos utilizados para recolha da informação e a população inquirida.

Figura 10 – Esquema geral das estratégias utilizadas para a recolha de informação



## 2. RESULTADOS

Para o tratamento estatístico dos dados utilizamos uma aplicação informática, o SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão para ambiente de Windows. Após a codificação das respostas dos questionários e a sua numeração sequencial, construímos a base de dados, sem esquecer a definição de ‘missing values’, para o caso de “não-resposta”. Com o cumprimento deste procedimento, ficou facilitada a execução estatística dos dados, quer através da estatística descritiva, de relação inferencial e multivariada. De referir que foram rejeitados 25 questionários, o que corresponde a 12,4%, dos quais 22 por se apresentarem muito incompletos e 3 por se tratar de elementos, que pertenciam aos órgãos de direção.

Antes de evoluirmos para as estatísticas específicas, seguimos as orientações de Hill & Hill, (2002), relativas ao cálculo das estatísticas preliminares. Assim, realizamos alguns procedimentos preliminares com carácter exploratório, com o objetivo de nos familiarizarmos com os dados da amostra e descrever as suas características básicas, bem como de todos os itens das escalas de avaliação de competências. Para analisar as respostas dadas nas escalas de avaliação usámos testes paramétricos: teste t e f; correlações de *Pearson*; coeficiente de *alpha* e análises multivariadas; como a análise fatorial e de regressão múltipla. Neste sentido foram tomadas em consideração os pressupostos para o uso deste tipo de análises, a normalidade da distribuição dos dados, a homogeneidade da variância e as relações lineares entre variáveis. A escolha dos testes paramétricos é preferível, neste tipo de escalas, ao uso de testes não paramétricos porque são mais poderosos. Embora as escalas utilizadas nesta investigação tenham características de uma escala ordinal, em que um valor numérico mais elevado na escala indica uma quantidade maior da variável medida, o que é fato é que têm uma característica adicional, a diferença entre os valores numéricos utilizados como critério de medida é sempre igual, indicando diferenças sempre iguais na variável medida e neste sentido é sempre possível a transformação das variáveis, permitindo assim tratar estas escalas como escalas de intervalo (Hill & Hill, 2002).

Para análise das questões abertas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, seguindo-se na generalidade, as fases propostas por Bardin (2011). Segundo este autor, este tipo de análise não é mais do que um conjunto de técnicas de análise das informações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e receção dessas mensagens. No caso desta investigação, o registo da informação foi realizado pelo próprio respondente o que, se, por um lado, deixou total liberdade ao sujeito para expressar a sua opinião, por outro, dificultou o tratamento da informação dado que a escrita algumas vezes perdia sentindo outras vezes tornava-se demasiado sumária e até lacónica. Neste contexto, consideramos como unidade de análise todas as frases (em sentido afirmativo ou valorativo) e ou palavras-chave que refletissem o tema que era colocado ao respondente.

Procuramos que toda a apreciação realizada pelo sujeito, fosse interpretada com a maior objetividade possível, de forma a que as categorias refletissem tal objetividade, dando assim, sentido às proposições delas resultantes. Berelson, cit. Ghiglione & Matalon (1992), argumenta que os trabalhos serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente definidas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo.

Mais à frente falaremos da especificidade dos resultados relativos a cada questão de acordo com a sequência dada à apresentação dos mesmos.

## 2.1. CARATERÍSTICAS DA AMOSTRA

Neste subcapítulo apresentamos os resultados do questionário, através do qual foi identificado um conjunto de informação, relativa a aspetos demográficos dos indivíduos: grupo profissional a que pertencem; atividade profissional, necessidades de formação, experiência em qualidade e vantagens, que um SGQ pode ter para as pessoas e para as instituições. Assim, no quadro que se segue, descrevemos a amostra em função do género, grupo profissional, experiência em qualidade e frequência em ações de formação em qualidade.

Quadro 11 – Dados sociodemográficos e profissionais dos indivíduos inquiridos

Variáveis	fi	fi%
<b>Género</b> (n=175)		
Masculino	64	36,6
Feminino	111	63,4
<b>Grupo Profissional</b> (n=177)		
Docente	110	62,1
Não-Docente	67	37,9
<b>Experiência G. Qualidade</b> (n=148)		
Sim	69	46,6
Não	79	53,4
<b>Formação G. Qualidade</b> (n=167)		
Sim	76	45,5
Não	91	54,5

Pela leitura do quadro podemos observar que, relativamente ao género, 36,6% pertencem ao género masculino e 63,4% ao feminino. No que diz respeito ao grupo profissional a que pertencem, 62,1% são docentes e 37,9% pertencem ao grupo dos não docentes. Verifica-se que, do total de inquiridos, 46,6% referiram ter experiência de trabalho em contexto qualidade e 53,4% responderam não ter essa experiência, exercem a sua atividade em instituições, onde não existe um sistema de gestão da qualidade formalmente implementado. No que se refere à frequência em ações de formação no âmbito da qualidade, do total de indivíduos que responderam à questão, 45,5% responderam que já tinham realizado formação e 54,5% responderam que não.

### Idade dos inquiridos

Relativamente à idade, a amostra apresenta idade mínima de 24 anos e máxima de 68, a média de idades é de 41,25 anos e desvio padrão de 9,40. Quando comparamos a idade dos docentes com os não docentes verifica-se que a média de idades do docente é superior à média de idades do grupo dos não docentes. Os docentes apresentam uma média de idades de 42,31 anos e um desvio-padrão de 9,65 e os não docentes, média de idades de 39,51 anos e desvio-padrão de 8,76.

**Tempo de serviço**

Os inquiridos em média têm 11,7 anos de serviço, variando entre 2 e 40 anos de atividade profissional.

**Áreas funcionais dos não docentes**

Dos 67 indivíduos que responderam à questão “áreas funcionais” 53,7% são administrativos, 9,0% pertencem aos serviços de informática; 4,5% ao serviço de biblioteca; 9,0% fazem assessoria e 25,9 responderam “outra”.

Quando lhe foi perguntado: Outra qual? Os inquiridos referiram que exerciam a sua atividade profissional nas seguintes áreas: investigação; serviço de ação social; serviço de estatística, serviço de marketing e Técnico de Laboratório.

**Atividades de gestão delegadas aos docentes**

Relativamente ao facto dos docentes terem ou não atividades de gestão delegada, 29,1% respondeu que sim e 70,9 que não. Dos indivíduos que responderam “sim” as atividades delegadas são as seguintes: coordenação de curso e de ano; coordenação internacional; coordenação de departamento das áreas científicas dos cursos; outros departamentos (marketing, qualidade; gabinete de apoio ao estudante; gabinete de protocolo; secretariado da presidência). No que se refere às áreas científicas do grau mais elevado, foram identificadas as seguintes: bioética; biologia; ciências da saúde; ciências da informação; controlo de qualidade; desporto; economia; educação; direito; enfermagem; gerontologia, gestão; medicina; saúde pública; sociologia e psicologia.

**Frequência de formação em qualidade**

Relativamente à frequência em atividades de formação em qualidade, 45,5% responderam que já frequentaram cursos nesta área e 54,5% responderam que nunca frequentaram qualquer tipo de atividade de formação com esta temática. Na sequência desta pergunta, quisemos saber, para os indivíduos que responderam “sim” com que carga horária e, há quanto tempo já tinham frequentado essa mesma formação. Os resultados mostram que, dos indivíduos que responderam à questão, a média do número de horas de formação foi de 37,08, o desvio-padrão de 48,67, a moda é de 16 horas, o mínimo de 2 horas e o máximo de 300 horas. Quanto ao período de tempo decorrido desde a formação, constatou-se que em



média haviam decorrido aproximadamente 3 meses após a frequência da formação com um desvio padrão de 2,91 e com uma amplitude de 12 meses.

### **Necessidades de formação em qualidade**

Para avaliar a necessidade de formação foi utilizada uma escala numerada de 0 a 10 em que o 0 (zero) significava “sem necessidade” e o 10 (dez) “necessidade absoluta”. Dos 106 indivíduos que responderam a esta questão obtivemos uma média de 6,24, com um desvio-padrão de 2,26, situando-se a moda no ponto 5 (21 indivíduo), ponto intermédio da escala. Quando comparada a pontuação obtida entre os grupos profissionais, verificamos que o grupo dos docentes atingiu pontuações médias mais baixas (média de 5,89), com um desvio-padrão de 2,14 e por isso sentem menos necessidade de formação no âmbito da qualidade do que o grupo dos não docentes (média, 6,74) e com um maior desvio-padrão (2,36). Procedemos à mesma análise, desta vez controlando a variável “experiência em gestão da qualidade” e os resultados mantiveram-se inalterados.

## **2.2. VANTAGENS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA DE GESTÃO DA QUALIDADE**

Para a análise desta questão recorreremos à técnica de análise de conteúdo, considerando como unidade de análise todas as frases (em sentido afirmativo ou valorativo) e ou palavras-chave que refletissem vantagens que, na perspetiva do respondente, justificassem a implementação de um SGQ. Adotamos, no essencial, a perspetiva de Bardin (2011), quando se refere à análise de conteúdo como sendo uma análise de significações, como por exemplo a análise temática. No nosso caso, o tratamento descritivo, enquanto primeiro procedimento, estava cumprido, através do registo efetuado pelos sujeitos da investigação. Procuramos definir as categorias de forma exclusiva e a encontrar as unidades de registo, podendo ser palavras ou frases. Também, por vezes, o importante, não é tanto as palavras segundo a sua natureza semântica, mas mais o sentido e contexto onde elas estão inseridas (Lakatos, 2002). Foi nossa preocupação que toda a apreciação (tomada de posição) feita pelos sujeitos fosse interpretada com a maior objetividade possível de forma, a que as unidades de registo refletissem tal objetividade, dando sentido às proposições delas resultantes. Assim, definimos

como principal objetivo, a partir da análise de conteúdo, das respostas à questão: Quais as vantagens da implementação de um sistema de gestão da qualidade, para as pessoas e para a instituição? proceder à identificação das categorias e subcategorias através da análise das afirmações dos sujeitos, selecionando apenas aquelas que refletissem vantagens da implementação de um SGQ.

O exercício da categorização revelou-se muito útil, na medida em que nos permitiu estabelecer um certo paralelismo qualitativo entre os conceitos que utilizamos e da designação das dimensões das competências, podendo vir a constituir-se como uma ajuda fundamental em estudos futuros. A análise de conjunto efetuada permitiu identificar três categorias sobre as vantagens do SGQ para as pessoas: pessoa “cliente”; pessoa “colaborador”; pessoa “fornecedor”, conforme quadro 12, e cinco para a instituição: “imagem institucional”, “resultados”, “organização interna”, “melhoria contínua” e “avaliação e controlo”, conforme quadro 13 que oportunamente apresentaremos. No essencial, estas categorias correspondem, à designação atribuída, a algumas das dimensões, que resultaram da análise fatorial, que mais adiante abordaremos.

De referir que não tivemos a preocupação em ordenar as unidades de registo de acordo com qualquer critério, nem numa perspetiva temporal nem processual e, por isso, são apresentadas e discutidas de acordo com a sequência em que aparecem no respetivo quadro.

### *2.2.1. Vantagens para as Pessoas*

As categorias formadas, relativas às vantagens “para as pessoas” são semelhantes aos conceitos que os teóricos da qualidade referem e que foram incorporados pela generalidade das normas internacionais para a implementação do SGQ.

No quadro que se segue, apresentamos os resultados da análise efetuada, que permitiu identificar três categorias: cliente; colaborador e fornecedor.

Quadro 12 - Vantagens da implementação de um SGQ - para as pessoas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Cliente</b>	Melhoria contínua Acessibilidade à informação Satisfação Rapidez no serviço solicitado
<b>Colaborador</b>	Satisfação Segurança no trabalho Desempenho profissional Integração Autonomia Motivação Relacionamento interpessoal Acessibilidade à informação Organização do trabalho Objetividade e clareza da informação Conhecimento da missão, valores e objetivos da instituição Objetividade nas funções de cada um Rigor e transparência Formação profissional Eficiência e eficácia Envolvimento das pessoas Autoestima
<b>Fornecedor</b>	Acessibilidade à informação Rigor e transparência

### Cliente

Qualquer SGQ deve conter um programa de “melhoria contínua da qualidade dos serviços prestados aos clientes”, sendo esta uma das vantagens mais referida pelos sujeitos da investigação. Nesta perspetiva, a melhoria contínua é algo estruturado, com objetivos bem definidos, pressupondo uma avaliação sistemática e medidas de prevenção ou corretivas ou, ainda, de ‘restauro’ conforme for o caso. Numa perspetiva global da instituição, os resultados da aplicação de um programa desta natureza, em primeiro lugar devem ser dirigidos ao cliente, no sentido de “promover a sua satisfação” e como consequência a instituição é, também, beneficiária. Na verdade, o primeiro beneficiário deve ser sempre o cliente e os sujeitos inquiridos, com experiência em qualidade, percebem e manifestam esse entendimento, de que o cliente não só beneficia, dessa melhoria como fica satisfeito com ela (Pires, 2012). As pessoas, membros de uma organização, praticam-na e reconhecem-na como fundamental para a sustentabilidade, financeira e, por conseguinte, intemporal para a

instituição. A melhoria contínua e a satisfação do cliente são dois conceitos inextrincáveis, em contexto de GQ. Estas duas dimensões estão sempre presentes quando se aborda o tema da GQ, como uma estratégia de gestão da organização (Varo, 1993; Vargas, 2003; Roldão & Ribeiro, 2007).

Os inquiridos consideram que outra das vantagens da implementação de um SGQ é a “promoção do acesso à informação” e também como essa informação circula e lhe chega com maior rapidez. Algumas respostas ilustram isso mesmo, “permite acedermos com mais rapidez à informação porque está sempre disponível e assim realizar esse serviço mais rápido e com melhor qualidade”. Este aspeto é de particular pertinência, na medida em que, por um lado, proporcionará bem-estar ao colaborador e ao cliente, pela possibilidade de poder, ele próprio, ter acesso à informação de que necessita e, por outro, por via dessa acessibilidade fica informado e assim ganha confiança na instituição. Também tem a possibilidade de, em qualquer momento, visitar essa informação e assim tê-la sempre presente e disponível de acordo com as suas necessidades e interesses. As pessoas percebem que o cliente gosta de aceder à informação que procura e, ao mesmo tempo, em tempo útil. A focalização no cliente é uma perspetiva, muito atual, de definir o conceito de qualidade, podendo inferir que hoje em dia as pessoas estão muito sensibilizadas, disponíveis e até formadas para ‘servir bem’, quem solicita os seus serviços. A GQ através de um programa de melhoria contínua monitoriza a satisfação do cliente. A focalização no cliente e a melhoria contínua da qualidade é defendida, valorizada e integrada no SGQ, desde os teóricos clássicos da qualidade como Crosby (1984), Juran (1990), Feigenbaum (1991), Deming (1992), passando pelos modelos da qualidade total, até aos atuais modelos de excelência como o da EFQM (2012).

### **Colaborador**

O enfoque nas pessoas enquanto elementos de uma instituição é outro aspeto fundamental da GQ. As pessoas, se motivadas e comprometidas com a qualidade e com a instituição, colaboram e participam com gosto em tudo que lhes compete e assim melhoram os seus níveis de satisfação, “a qualidade evita o imprevisto, por isso sinto-me mais realizado e satisfeito”. Colaboradores satisfeitos farão clientes satisfeitos. As pessoas sentem-se realizadas e por isso mais satisfeitas. A qualidade proporciona um nível de organização do trabalho, que facilita a integração de novos elementos no trabalho e promove a autonomia das pessoas, e esta, por sua vez, dá segurança no trabalho. É referido, frequentemente, pelos

sujeitos da investigação, que a qualidade “facilita a integração dos novos elementos porque as funções encontram-se descritas nos processos, maior autonomia no trabalho, dá segurança aos colaboradores e reduz os riscos dos colaboradores” ou ainda “conhecer melhor o que se espera do nosso trabalho diminui a incerteza”. Cada pessoa sabe exatamente o que deve fazer, quando e com que recursos. As pessoas sentem-se motivadas, “a organização do trabalho dá maior motivação aos colaboradores”, reconhecem os aspetos positivos da qualidade para o seu crescimento pessoal e profissional, que resulta numa “melhoria do seu desempenho e inovação”. Tudo isto cria bem-estar “relacional, individual e de grupo”. No essencial estas vantagens são elencadas por Mezomo, (2001) e Fa, Karapetrovic & Saizarbitoria, (2004). Os indivíduos também consideram que a GQ facilita, a eles próprios, o “acesso à informação”, de fato a implementação de um SGQ pressupõe um conjunto de ferramentas e procedimentos de comunicação que facilitam e promovem a “eficiência” e a “eficácia” da comunicação/informação de forma horizontal. A informação é totalmente disponibilizada em rede e acessível a todos. Os processos de comunicação e informação, pelo uso das tecnologias de informação, são uma dimensão da GQ e, nesse sentido, são um elemento catalisador da “organização do trabalho”, expressão frequentemente referida. O SGQ beneficia muito quando se criam condições para a sua informatização, simplifica os processos de trabalho e promove, tal como é mencionado pelos inquiridos, a “objetividade e clareza da informação” e, também, “favorece o rigor e a transparência” da organização. Estes são alguns dos benefícios apontados por Pires, (2012).

A conceção para a implementação de um SGQ tem como primeira etapa a definição da missão e objetivos da instituição que devem estar de acordo com os seus valores e alinhados com a estratégia de gestão (Kanji, kristense, & Dahlgaard, 1992). É da responsabilidade dos gestores de topo ou do(s) gestor(es) da qualidade, divulgar junto dos colaboradores os objetivos estratégicos da qualidade, a missão e a política, com dupla finalidade: dar a conhecer e envolver todos os colaboradores no processo e favorecer o rigor e a transparência para a ação futura.

A “formação” é um eixo vital e estruturante em processos de gestão da qualidade e os sujeitos inquiridos referiram-na como mais uma das vantagens da implementação da GQ. Esta filosofia de gestão e, ao mesmo tempo, uma metodologia de trabalho, prevê um plano de formação explícito anual e transversal, com base na natureza das necessidades da implementação e ou manutenção do sistema e nas necessidades sentidas e expressas dos

colaboradores. A formação é um dos princípios defendido e desenvolvido pela totalidade dos teóricos da qualidade e dos SGQ, quer numa perspetiva de necessidade inicial, quer contínua, nomeadamente nos princípios da GQ de Crosby, (1984) e de Deming, (1992). Para além disso, há que contar com as aprendizagens individuais e de grupo que acontecem de forma informal através das reuniões sistemáticas, partilha de saberes e experiências e ainda pelo feedback contínuo, resultado das sucessivas melhorias ao sistema, consubstanciadas na revisão periódica pela gestão. A revisão ao sistema pela gestão de topo é uma atividade que corresponde ao fecho do ciclo de Deming, cujo requisito se mantém hoje em dia em qualquer SGQ, “sendo aconselhável normalmente ser efetuada uma vez por ano” (Santos, 2008, p.127).

Independentemente do modelo e norma adotada é necessário definir e elaborar um manual de funções e responsabilidades que decorre de dois aspetos fundamentais: do quadro normativo e das funções, responsabilidade e autoridade com enquadramento na GQ. O facto de as pessoas conhecerem, com rigor, as suas funções específicas e também aquelas que são partilhadas com outros colaboradores e, com isto, poder na sua prática do dia a dia, exercitar, em simultâneo, uma determinada autonomia no trabalho, porque conhece melhor tudo quanto se relaciona com a organização no trabalho, contribuirá por certo para que a pessoa se sinta melhor e mais segura no trabalho, e isto, por sua vez, promova a “autoestima”. A autoestima como variável ligada à pessoa, como ela se vê e sente consigo própria, é fundamental, para potenciar a motivação dele próprio e dos outros colaboradores, e com isso, poder sentir-se mais comprometido com a instituição. O envolvimento das pessoas e o seu comprometimento com a instituição são conceitos nucleares para os diferentes referenciais normativos, incluindo os modelos de excelência (FNQ, 2008; EFQM, 2012).

### **Fornecedor**

A organização ao incentivar os seus colaboradores para a participação ativa no processo de implementação e fundamentalmente de manutenção do SGQ, põe em marcha um conjunto de procedimentos, num trabalho próximo com todos os atores da organização, integrando em órgãos formais representantes de todos os setores ou grupos profissionais, inclusive estudantes, criando assim uma dinâmica global na instituição que de uma forma ou de outra o princípio de que os seus fornecedores devem ser considerados parceiros estará sempre presente. Observa-se, que os sujeitos da investigação, independentemente de se tratar de indivíduos com ou sem experiência em qualidade, prestaram particular atenção aos seus

fornecedores, de resto à semelhança do que acontece com o conceito de cliente interno e externo, os indivíduos podem ter respondido na mesma lógica, considerarem fornecedores internos, outros setores ou serviços dentro da própria instituição, o que, para a nossa análise não só não interfere como pode até enriquecer a discussão. Neste sentido, e colocando-nos ‘dentro’ do processo, em qualquer SGQ existem dois tipos de comunicação, a interna, que tem por objetivo divulgar dentro da organização, toda a informação relativa ao sistema interno e a informação que vem do exterior e que é para integrar no sistema, como por exemplo a legislação e outros documentos formais, e a externa, que, embora incorpore os mesmos princípios, é relativa à comunidade ou entidades externas, parceiros, entidades reguladores ou outras (Santos, 2008). Nesta perspetiva e à semelhança do que aconteceu com a categoria “cliente” e “colaborador”, os inquiridos consideraram que a implementação de um SGQ melhora a todos os níveis a “acessibilidade à informação”. De resto este aspeto está presente em todas as categorias: cliente, colaborador e fornecedor. Também já referimos anteriormente que a facilidade de aceder à informação, de forma rápida e alargada a todos os elementos de uma organização e, principalmente, porque se trata de informação escrita, naturalmente “favorece o rigor e a transparência”, conferindo ao sistema e à instituição uma maior credibilidade.

#### *2.2.2. Vantagens para a Instituição*

Para a maioria dos teóricos, a GQ traz ganhos para as pessoas e para as instituições, pela promoção da melhoria da organização do trabalho, aumento da produtividade, da eficiência e eficácia, garantindo uma melhor participação no mercado, a credibilidade da instituição junto da comunidade e aumento da satisfação do cliente (Pires, 2012). No essencial, as subcategorias, que apresentamos no quadro 13, observam, genericamente, esses ganhos para a instituição.

Quadro 13 - Vantagens da implementação de um SGQ - para a instituição

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Imagem Institucional</b>	Prestígio Credibilidade Aceitação do público Imagem exterior Reconhecimento da instituição Notoriedade Afirmção na comunidade
<b>Resultados</b>	Resultados Produtividade Custos económicos Rentabiliza os recursos Reduz desperdícios
<b>Organização Interna</b>	Organização do trabalho Recurso na identificação de falhas Uniformiza práticas e procedimentos Processamento da informação Definição de processo Define circuitos do tratamento de processos Gestão dos cursos e serviços
<b>Melhoria Contínua</b>	Melhoria contínua do serviço Aumenta a preferência dos clientes Cativa clientes Fideliza os clientes Qualidade do atendimento Satisfação dos clientes
<b>Avaliação e Controlo</b>	Monitorização dos indicadores Autoavaliação Controlo dos processos Eficiência Garante a qualidade dos serviços Eficácia no cumprimento dos objetivos

### Imagem Institucional

No que se refere à categoria “imagem institucional”, quase todas as palavras ou expressões que constituem as subcategorias têm significados semelhantes, mas indicando contextos diferentes. Os indivíduos percecionam a implementação de um SGQ como uma garantia de sucesso para a instituição através da imagem para o exterior, uma vez que é com a “notoriedade” e “prestígio” que se fidelizam os clientes e conquistam novos mercados.

É fundamental, de acordo com os inquiridos, que as instituições tenham uma boa “aceitação”, que sejam “reconhecidas” pela qualidade do seu trabalho, do seu produto ou



serviço, para que se possam afirmar a nível local, regional, nacional e internacional. Instituições credíveis, atrairão novos clientes e trarão os atuais clientes mais satisfeitos. Também a “aceitação” e “afirmação na comunidade”, referidas por eles, pode ser um contributo decisivo na constituição de parcerias, cujas sinergias podem resultar em ganhos de mercado, científicos, técnicos e outros de natureza mais subjetiva, mas que podem ser determinantes na sustentabilidade da imagem da instituição em termos temporais. A imagem da organização é referida por Santos, (2008), como um dos benefícios da implementação de um SGQ.

## **Resultados**

Os indivíduos percecionam e referem que a implementação de um SGQ, traz vantagens para a instituição: “melhora os resultados”; “melhora a produtividade”; “diminui os custos”; “rentabiliza os recursos” e “reduz desperdícios”. De referir que estas vantagens se encontram muito relacionadas entre si, na medida em que, por exemplo, a melhoria dos resultados financeiros podem pressupor, uma melhoria da produtividade através de uma melhor utilização dos recursos, da redução de desperdícios e dos próprios custos por exemplo relacionados com a organização do trabalho e com o desempenho profissional dos colaboradores. Estes benefícios têm sido estudados, concluindo que a implementação e respetiva certificação de um SGQ, promove uma melhoria significativa dos resultados, a curto e/ou longo prazo da instituição, nomeadamente resultados financeiros, operacionais; da redução de não conformidades, satisfação do cliente, melhoria da organização do trabalho, redução dos desperdícios com consequente melhoria da produtividade (Fa, Karapetrovic & Saizarbitoria, 2004; Santos, 2008; Pires, 2012). A vantagem de um SGQ promover uma cultura orientada para os resultados de longo prazo e não apenas a orientação para os resultados de curto prazo é discutida e defendida por alguns autores (Woehrle, Gitlow & Kerr, 1996).

## **Organização Interna**

Um SGQ pressupõe um nível de organização ao longo de todo o processo, procurando envolver todas as pessoas nas atividades de planeamento, de realização, de avaliação e controlo, que facilmente as pessoas, depois de devidamente treinadas e com uma experiência razoável, avaliam as vantagens comparativas de trabalharem em ambientes desta natureza. As pessoas, por natureza, desde que bem informadas e formadas, reconhecem o que

é melhor para si e para a organização. Por isso, através da “uniformização das práticas e procedimentos”, isto é, da forma como o serviço deve ser concretizado, as pessoas reconhecem no sistema um meio adequado para “identificar falhas”, aquilo que não foi realizado como previsto, e assim poder colaborar na melhoria da “gestão dos cursos e serviços”, como resposta à missão da organização. A implementação de um SGQ, cuja metodologia seja pela “definição de processos”, aspeto repetidamente referido como metodologia de organização do trabalho, permite a cada um e a todos os elementos da organização ter uma visão concreta da globalidade da organização e assim perceber, não só como se organizam as atividades em cada processo, como também a relação de cada processo com todos os outros e, nesse sentido, o sistema “define com clareza qual o circuito do tratamento” dos diferentes processos. A organização interna, resultado de uma metodologia por processos, é uma outra vantagem referida por Santos, (2008).

### **Melhoria Contínua**

As vantagens da implementação de um SGQ para o cliente são talvez as mais divulgadas e ao mesmo tempo as mais consensuais, quando falamos de melhoria contínua. Neste sentido, os respondentes manifestaram opiniões que vão de encontro a este pressuposto. A “melhoria contínua dos serviços” e a “melhoria da qualidade no atendimento” são sempre dirigidas ao cliente, seja ele o próprio consumidor final ou não. Assim, um dos objetivos da GQ é garantir a “satisfação dos clientes”. Níveis de satisfação elevados ajudam a “cativar e fidelizar os clientes” à instituição. A melhoria de um produto ou serviço, bem como a satisfação do cliente devem ser um desígnio constante (Deming, 1992). Contudo, a melhoria contínua ultrapassa as questões relacionadas com o cliente. Os referenciais normativos, como por exemplo a norma ISO, estabelecem um programa de melhoria contínua, no sentido da organização melhorar continuamente a eficácia do SGQ (NP-EN-ISO 9001:2008). Pela melhoria contínua a organização pode atingir níveis de inovação pela criação de novos produtos e assim adicionar vantagens competitivas (Mezomo, 2001).

### **Avaliação e Controlo**

Esta categoria “avaliação e controlo” é uma das mais importantes, não só na perspetiva de balizar o que se faz, mas também, pelas implicações dos resultados dessa análise e medição para promover a mudança de ‘rumo’ ou de estratégia tendo em conta os objetivos definidos. O conjunto destas atividades permite à instituição perceber até que

ponto o que está a ser ou foi realizado corresponde ao planeado. Os sujeitos da investigação identificaram um conjunto de aspetos extremamente importantes como vantagens da implementação de um SGQ. A “monitorização dos indicadores do sistema” pode significar importantes requisitos como por exemplo: avaliação do nível de concretização dos “objetivos” da qualidade; verificação da concretização das atividades, nível de “eficiência”; análise de indicadores medulares do SG; resultados das auditorias, internas e externas, entre outros aspetos. Esta monitorização está intimamente relacionada com a autoavaliação. O conjunto de passos, atividades e estratégia conducente à avaliação e controlo é uma forma de incrementar a “autoavaliação”, que por sua vez se concretiza tendo por base um conjunto de indicadores previamente definidos, podendo consequentemente dar origem a novos indicadores.

A conjugação das perceções das pessoas, que resultam da sua atividade em ambiente de qualidade, do contexto e da instituição parece ser, por analogia àquilo que Ceitil (2007), a propósito do desenvolvimento das competências individuais e da organização, designa por ‘triângulo básico de suporte à competitividade’. Por outro lado, alguns autores referem-se à implementação de um SGQ, como uma estratégia que promove nas pessoas uma maior consciencialização da sua importância, pela mudança de vocabulário utilizado e pela criação de uma cultura de qualidade (Crosier, Putser & Smidt, 2007).

### 2.3. AVALIAÇÃO DAS QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DAS ESCALAS

Neste momento vamos dedicar a nossa atenção aos resultados obtidos da aplicação dos instrumentos referidos anteriormente. Numa primeira fase, procedemos à análise e seleção dos itens e ao estudo das qualidades psicométricas das escalas de acordo com as suas versões finais. Depois apresentamos os procedimentos estatísticos utilizados e os resultados. Com base na análise estatística efetuada estimar-se-á o grau de fidedignidade da informação obtida, mediante os instrumentos utilizados para inquirir os sujeitos sobre as competências de gestão da qualidade no âmbito das instituições de ensino superior.

A seleção dos itens a incluir na versão final das escalas, foi feita por diversos processos de “depuração”. Utilizou-se para o efeito, o comando *Reliability*, do programa SPSSWin, selecionando-se as opções que permitissem responder aos seguintes critérios:

1 - eliminação de todas as questões que se revelassem más discriminadoras, pelos valores das correlações obtidos. Este método é aconselhado para a construção e avaliação de escalas tipo

Likert (Lakatos, 2002); 2 - eliminação de todas as questões que se mostrassem ambíguas, com o objetivo de melhorar a escala sob o ponto de vista da sua capacidade interpretativa (Rust & Golombok, 1992). Para responder ao primeiro critério (capacidade discriminatória dos itens), efetuou-se um estudo de correlação biserial. Trata-se de um coeficiente ( $r$  - *Pearson*), que resulta da correlação de cada item com o valor global da escala (Rust & Golombok, 1992). Este método tem a vantagem de aproveitar a informação de toda a amostra, mas tem a desvantagem de inflacionar os resultados obtidos, na medida em que o próprio item está incluído na pontuação global da escala, dado que não é excluído da análise, caso a caso. Pelo que se procedeu ao estudo da correlação corrigida entre cada item e o valor global da escala; adotando-se como critério de exclusão dos itens, sempre que os valores das correlações corrigidas fossem menores que 0.20, identificadas na coluna *corrected item - total correlation*. Este procedimento teve, também, implicações diretas no coeficiente de consistência interna, fazendo subir os valores de *alpha* total - o coeficiente *alpha* será abordado um pouco mais à frente. A resposta ao segundo critério (ambiguidade dos itens), foi dada pela exclusão dos itens que apresentassem sinal negativo. Estes são critérios recomendados por Bryman & Cramer, (1992).

A maioria dos autores que se têm debruçado sobre as características e utilização da técnica de avaliação das qualidades psicométricas de escalas, são unânimes em afirmar que a fidelidade de um instrumento de medida constitui o principal critério para avaliar a sua qualidade e adequação (Polit & Hungler, 2003; Dias, 2005). Embora, segundo os mesmos autores, não se trate de um conceito (único) de descrição ou definição fácil. Na essência, a fidelidade de um instrumento é o grau de congruência com que se mede o conceito ou objeto que se propõe medir (Bryman & Cramer, 1992; Page, 1993; Polit & Hungler, 2003). Por outras palavras, pode dizer-se que um instrumento fiável é aquele que eleva ao máximo o intervalo de confiança sob o qual se está a trabalhar e diminui ao mínimo a margem de erro admitido. Quanto maior for o erro, menor será o grau de fidelidade. Se um instrumento fosse absolutamente preciso e não houvesse variáveis que “contaminassem” os resultados, as pontuações obtidas estariam isentas de erro, portanto coincidiriam com as pontuações verdadeiras (Page, 1993).

A fidelidade de um instrumento de medição pode avaliar-se de diversas formas. Genericamente, são considerados três aspetos fundamentais: estabilidade, consistência interna e equivalência (Bryman & Cramer, 1992; Rust & Golombok, 1992; Gouthier, 2003; Polit & Hungler, 2003).

Tendo em atenção as limitações impostas pela própria metodologia deste estudo, limitaremos a nossa discussão ao nível da avaliação da consistência interna. Na opinião de Polit & Hungler, (2003), esta técnica é a mais utilizada pela maioria dos investigadores e as razões apresentadas para este facto, referem-se à questão da economia de tempo e por se tratar de um dos métodos que melhor avalia uma das fontes mais importantes de erro de quantificação, que é a obtenção dos pontos de indagação. Os índices de homogeneidade ou de consistência interna, procuram medir a magnitude na qual os itens de um instrumento são equivalentes, em termos de medir o atributo que se propõem medir.

Segundo Pestana & Gageiro (2003), o coeficiente *alpha* de *Cronbach* é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de grupo de variáveis (itens) e é aquela que se utiliza nesta investigação, no sentido de avaliar a consistência interna das diferentes escalas de competências. O coeficiente de *alpha* decompõe a pontuação observada numa componente de verdade e outra de erro. Portanto, parte da variabilidade é “verdadeira”, reflete as diferenças reais de cada indivíduo relativamente ao estímulo que lhe é colocado e outra parte da variabilidade diz respeito ao erro. Assim, o coeficiente de fidelidade é a proporção entre a variabilidade verdadeira e a variabilidade total das pontuações obtidas nos sujeitos inquiridos (Bryman & Cramer, 1992; Page, 1993; Polit & Hungler, 2003). O coeficiente *alpha* de *Cronbach*, varia entre 0 e 1, quanto mais próximo estiver de 1 maior será a fidelidade interna da escala; Bryman & Cramer (1992) refere que com um valor de alfa superior a 0.70, a consistência interna de uma escala já pode ser considerada como sólida. Um coeficiente de *alfa* elevado significa que o conjunto de afirmações escolhidas para representar o conceito é coerente e constitui uma boa medida de concordância entre os indicadores (Gouthier, 2003). Contudo, alguns autores referem mesmo, que valores de *alpha* abaixo de 0.50 são comuns e que este facto não invalida necessariamente uma técnica, dado que um valor baixo de *alpha* pode ser compensado aumentando o tamanho da amostra (Ferguson, 1984). Este coeficiente é o limite inferior da fidelidade real e este valor aumenta, aumentando o número de indicadores ou itens, desde que a correlação média não seja diminuída com o acrescentar de novos indicadores (Gouthier, 2003).

Após estas considerações sobre a fidelidade de um instrumento, a explicitação do coeficiente, dos critérios e procedimento a utilizar, passamos a apresentar os resultados das diferentes escalas de acordo com o que atrás foi referido.

### 2.3.1. Conhecimentos Fundamentais

O quadro 14 apresenta o inventário dos itens que compõem a escala sobre o conhecimento que os sujeitos inquiridos, têm da instituição. O conhecimento, aqui, é assumido como uma dimensão do conceito de competência, com natural relevância para a informação que as pessoas retêm na memória, causando impacto na sua atitude e comportamento no trabalho.

Quadro 14 - Análise de consistência interna da EACF

Itens	Média	Variância	Correlação item-total (Corrigida)	Alpha
1. A missão da instituição onde trabalho	65,56	87,430	,575	,916
2. Os princípios de negociação e promoção de produtos e serviços	66,32	83,632	,624	,915
3. Os produtos que a instituição oferece	65,75	86,103	,691	,913
4. O ambiente em que a instituição trabalha	65,68	86,890	,689	,914
5. Formas de melhorar a qualidade dos serviços que presto ao cliente	65,98	88,018	,582	,916
6. Os princípios de gestão de recursos humanos	66,42	83,807	,603	,916
7. Pelo menos um idioma estrangeiro	65,97	87,517	,377	,924
8. Os serviços que a instituição oferece	65,65	87,142	,673	,914
9. Os objetivos da instituição	65,70	85,359	,694	,913
10. A conjuntura social, política e económica da instituição	66,39	83,019	,625	,915
11. As técnicas de atendimento ao cliente	66,12	85,468	,622	,915
12. Os direitos e deveres do cliente	65,95	84,644	,690	,913
13. Os processos relativos às minhas funções e responsabilidades	65,44	90,273	,550	,917
14. Os princípios de gestão da qualidade em serviços	66,24	84,051	,631	,915
15. A política da instituição	65,96	82,413	,790	,910
16. O contexto de trabalho	65,62	89,126	,494	,918
17. Os processos relativos ao trabalho	65,82	86,845	,634	,915
Valores da Escala Total				
Média=70,04; Variância=96,58; SD=9,83; Alpha total=.92; N° Itens=17; N=165.				

Desta análise, cujos critérios de seleção dos itens e de obtenção do índice de consistência interna são iguais aos anteriormente utilizados, não houve necessidade de excluir qualquer item, conforme se pode verificar no quadro 14. Assim, a versão final mantém o mesmo número de itens da versão inicial, tendo sido obtidas correlações bastante altas, na grande maioria dos itens, valores acima do critério definido (0.20). Também o valor do coeficiente de *alpha* (0.92), conforme se pode observar no mesmo quadro, indica forte consistência interna deste instrumento de medida, constituindo-se assim uma amostra de itens válidos para avaliar os conhecimentos dos sujeitos sobre a instituição. De resto, já a matriz de correlação entre os itens, análise prévia a este procedimento, tinha revelado fortes correlações, todas elas em sentido positivo, e altamente significativas. Pela conjugação destes fatores podemos afirmar que os itens apresentam um nível adequado de relacionamento e de homogeneidade. Embora assim seja, parece pertinente manter a dúvida do modo como foi interpretado o item 7. “ Pelo menos um idioma estrangeiro”, na medida em que não se referindo diretamente à instituição, o que é facto é que ele apresenta valores da correlação aceitável, pelo que se pode dizer que independentemente disso ele foi tido como uma questão fundamental. Também, o facto dos itens, se encontrarem formulados no eu pessoal, os sujeitos possam tê-lo compreendido e assumi-lo como mais uma competência importante.

### 2.3.2. Competências Transversais

A amostra de itens que compõem esta escala representa um conjunto de informação relevante para a especificação daquilo que cada indivíduo faz ou deve fazer independentemente da sua função dentro da instituição. Trata-se de uma variável de natureza comportamental. O conteúdo dos itens expressa capacidades ou habilidades que os indivíduos referem desenvolver. Expressam a forma como se faz algo, fazendo naturalmente uso do conhecimento/informação que possuem, traduzindo fundamentalmente processos psicossociais e de relação.



Quadro 15 - Análise de consistência interna da EACT

Itens	Média	Variância	Correlação item-total (Corrigida)	Alpha
1. Comunico com objetividade com o cliente	116,46	153,145	,322	,890
2. Identifico as expectativas do cliente em relação à instituição	116,66	152,771	,374	,889
3. Promovo a gestão do stresse no trabalho	116,98	151,936	,337	,890
4. Demonstro disponibilidade em atender o cliente	116,69	141,284	,473	,889
5. Utilizo uma linguagem acessível ao cliente	116,20	151,647	,522	,887
6. Resolvo os problemas imprevistos	116,54	152,587	,439	,888
7. Mantenho relações cordiais com o cliente	116,10	152,089	,511	,887
8. Demonstro iniciativa no trabalho	116,34	151,713	,508	,887
9. Identifico as necessidades do cliente	116,48	149,891	,619	,885
10. Exerço liderança perante os outros colaboradores	117,37	150,781	,283	,893
11. Mantenho relações Profissionais com o cliente	116,40	149,510	,485	,887
12. Utilizo recursos tecnológicos	116,24	152,321	,394	,889
13. Adapto-me facilmente a novas situações de trabalho	116,21	152,817	,427	,888
14. Encontro soluções adequadas aos problemas do cliente	116,56	150,713	,614	,886
15. Reconheço a importância da satisfação do cliente para a melhoria contínua no trabalho	116,06	151,427	,503	,887
16. Informo o cliente sobre produtos e serviços da Instituição	116,50	147,868	,561	,885
17. Demonstro disponibilidade face à procura de novos interesses do cliente	116,93	141,623	,524	,887
18. Conquisto a simpatia do cliente	116,48	150,205	,567	,886
19. Demonstro disponibilidade para dedicar mais horas à instituição do que as estimuladas	116,49	152,088	,275	,892
20. Assumo a responsabilidade dos meus atos perante o cliente	116,02	151,389	,526	,887
21. Procuro informações de que necessito para o trabalho do dia-a-dia	116,16	152,032	,481	,887
22. Demonstro facilidade em me colocar no lugar do cliente	116,94	141,997	,517	,887
23. Demonstro disponibilidade para ouvir os problemas do cliente	116,23	150,981	,560	,886
25. Partilho os meus conhecimentos com os restantes colaboradores	116,50	150,298	,396	,889
26. Procuro motivar a aprendizagem dos outros em contexto de trabalho	116,57	148,224	,498	,886
27. Demonstro espírito crítico sobre o meu desempenho	116,84	144,497	,480	,887
28. Tomo decisões adequadas aos problemas relacionados com o trabalho	116,57	152,665	,480	,888
29. Integro-me facilmente em diferentes contextos sociais	116,41	150,860	,491	,887
30. Relaciono-me facilmente com diferentes pessoas, culturas e situações	116,36	151,686	,440	,888
Valores da Escala Total				
Média=120,65; Variância=160,32; SD=12,66; Alpha total=.89; Nº Itens=29; N=173.				



No quadro anterior apresentámos o inventário dos itens, que resultou da aplicação dos critérios anteriormente referidos; trata-se de um resumo dos procedimentos estatísticos subsequentes ao comando *Reliability*. A análise de conjunto, expressa no quadro anterior, foi obtida após a segunda tentativa sequencial, que resultou da necessidade de procedermos à exclusão do item 24 “Mantenho relações de amizade com o cliente” por apresentar correlação inferior a 0.20, pelo que todos os itens foram incluídos na versão final. Os itens com melhor poder discriminativo, isto é, aqueles que apresentam correlações mais elevadas, são os que se referem diretamente ao cliente. A título de exemplo e escolhendo apenas as duas primeiras posições, o item 9 “Identifico as necessidades do cliente” ( $r=0.619$ ) e o item 14 “Encontro soluções adequadas aos problemas do cliente” ( $r=0.614$ ).

O coeficiente de *alpha* (0.89), valor que melhorou ligeiramente depois de ser retirado o item 24 da escala de competências transversais (EACT), apresenta valores (cf. quadro 15) que permitem afirmar que os 29 itens selecionados, pelos critérios já referidos, constituem uma amostra de afirmações válidas para avaliar o conceito de competências transversais, que são aquelas competências que têm importância fundamental no desenvolvimento organizacional, nomeadamente no atendimento do cliente independentemente da função.

### 2.3.3. Competências Coletivas

Esta escala (versão final) é composta por 21 itens que descrevem um conjunto de questões relacionadas com o grupo de pessoas de uma organização, supostamente de interesse comum. Aqui a ideia fundamental é a de que as pessoas são a parte mais importante de uma organização. E, por isso, o que está em causa é o seu desenvolvimento pessoal e profissional numa relação permanente com o outro. Cada elemento é parte ativa na aprendizagem coletiva da organização que aprende pelo envolvimento e partilha entre todos. As competências coletivas emergem das sinergias entre as competências pessoais e profissionais.

Quadro 16 – Análise de consistência interna da EACC

Itens	Média	Variância	Correlação item-total (Corrigida)	Alpha
1.Gosto de trabalhar em equipa interdisciplinar	86,56	77,112	,253	,872
2.Procuro ter uma conduta correta com os clientes e fornecedores	85,87	80,290	,432	,860
3.Sinto que estou motivado para me aperfeiçoar profissionalmente	85,94	79,774	,474	,859
4.Procuro trabalhar de forma autónoma	86,34	78,918	,282	,865
5.Sinto disponibilidade para trabalhar em contexto	87,16	74,814	,319	,870
6.Partilho os meus conhecimentos com os restantes colaboradores	86,31	77,066	,467	,858
7.Sou de opinião de que a organização do meu trabalho tem implicações na eficiência a outros níveis da	86,06	76,472	,589	,854
8.Procuro manter uma grande lealdade para com a minha instituição	85,77	80,908	,430	,860
9.Sou de opinião que a comunicação entre os colaboradores deve ser totalmente aberta e transparente	86,09	80,536	,190	,869
10.Sou de opinião que a reputação da instituição deve ser uma preocupação de todos os colaboradores	85,68	81,169	,422	,861
11.A minha motivação para aprender no local de trabalho é fator promotor da aprendizagem dos outros	86,22	77,445	,437	,859
12. Procuro com os outros colaboradores construir uma imagem de marca da instituição	85,99	77,265	,584	,855
13.Procuro novas formas de desempenho em benefício da instituição	86,13	76,253	,633	,853
14.A qualidade dos serviços que presto ao cliente tem repercussões na imagem da instituição	85,85	77,756	,613	,855
15.Procuro partilhar com os restantes colegas a missão e objetivos da instituição	86,26	74,501	,640	,851
17.Procuro aceitar diferentes opiniões dos colaboradores ao nível da instituição	86,29	76,589	,586	,854
18.Procuro partilhar informação útil com os restantes colaboradores	86,20	74,903	,663	,851
19.Sinto disponibilidade para colaborar com os outros em contexto de trabalho	86,13	77,162	,510	,856
20.Sinto disponibilidade para colaborar na definição dos objetivos e na forma de os concretizar	86,18	75,258	,666	,851
21.Procuro estar atento ao desempenho dos fornecedores	86,67	74,986	,470	,858
22.Procuro assimilar novas formas de desempenho em benefício do cliente	86,12	77,165	,578	,855
Valores da Escala Total				
Média=90,49; Variância=84,81; SD=9,21; Alpha total=.86; N° Itens=21; N=173.				

O quadro anterior dá-nos conta do conjunto dos itens que compõem a escala de atitudes face ao conteúdo dos itens que traduzem aquilo que designamos por competências coletivas, conforme já referido anteriormente.

Desta análise resultou a necessidade de eliminar o item 16 “O meu desempenho profissional nem sempre contribui para os resultados globais da instituição” por apresentar valor da correlação com sinal negativo, evitando assim ambiguidade na sua interpretação.

O valor do coeficiente de *alpha* (0.86) é um valor indicativo de uma boa consistência interna deste instrumento, permitindo dizer que se trata de uma escala com forte valor preditivo para avaliar as atitudes dos indivíduos face às competências coletivas assim designadas neste trabalho. De referir que o valor de *alfa* beneficiou da exclusão do item 16, uma vez que na primeira análise o seu valor tinha sido de 0.84.

#### 2.3.4. Competências Essenciais de Gestão

O conjunto dos itens que integram esta escala, designada por competências essenciais de gestão, procuram avaliar a atitude dos indivíduos face às competências que os gestores devem promover no contexto de gestão da qualidade, à luz de um propósito orientador da formalização, coordenação e implementação da estratégia da instituição.

Quadro 17 – Análise de consistência interna da EACEG

Itens	Média	Variância	Correlação item-total (Corrigida)	Alpha
1.Satisfazem as necessidades de formação dos colaboradores	172,77	936,141	,708	,957
2.Envolvem os colaboradores na definição dos objetivos individuais	172,86	938,554	,694	,957
3.Estabelecem prioridades para cada departamento/serviço	172,72	940,986	,711	,957
4.Identificam nos colaboradores potenciais de desenvolvimento	172,80	928,479	,793	,957
5.Assumem com determinação e empenho as mudanças organizacionais	172,60	933,657	,807	,957
6.Implementam medidas de simplificação e automatização de processos de trabalho	172,78	931,846	,754	,957
7.Avaliam a execução dos projetos e atividades, assegurando o seu desenvolvimento	172,74	929,785	,817	,956
8.Promovem a participação e cooperação entre todos os colaboradores	172,69	930,837	,747	,957
9.Observam os sinais de evolução e mudança	172,67	932,012	,769	,957
11.Analisam criticamente a informação necessária como suporte à tomada de decisão	172,93	939,048	,722	,957
12.Delegam responsabilidades aos colaboradores de acordo com as suas motivações	172,95	932,377	,716	,957
13.Tratam os colaboradores de forma cordial	172,23	950,741	,580	,958
14.Reconhecem o mérito individual	172,83	926,773	,774	,957
15.Fazem cumprir as normas e procedimentos relativos à segurança, higiene e saúde no trabalho	172,53	944,777	,585	,957
16.Implementam medidas para a avaliação da eficácia da instituição	172,36	941,308	,706	,957
17.Demonstram capacidade de escuta	172,51	934,158	,721	,957
18.Possuem conhecimentos e experiência profissional necessária para gerir pessoas	172,50	936,263	,754	,957
119.Promovem a participação ativa dos colaboradores na implementação de novas soluções para os problemas	172,72	928,930	,829	,956
20.Demonstram compromisso pessoal com os valores e com a missão da organização	172,42	936,386	,781	,957
21.Propõem soluções inovadoras, ao nível do planeamento interno	172,73	929,709	,838	,956
22.Assumem as responsabilidades pelos maus resultados	172,88	922,466	,774	,956
23.Implementam medidas de avaliação dos fornecedores	172,92	944,637	,586	,957
25.Demonstram facilidade em trabalhar com pessoas com diferentes características	172,62	943,852	,663	,957
26.Apoiam o desenvolvimento de projetos, com vista à prossecução da missão e objetivos da instituição	172,42	942,257	,734	,957
28.Responsabilizam os colaboradores pelo mau uso dos equipamentos e materiais	173,19	953,193	,389	,958

(Continuação) Quadro 17 – Análise de consistência interna da EACEG

Itens	Média	Variância	Correlação item-total (Corrigida)	Alpha
29.Propõem soluções para os problemas em tempo útil	172,90	929,205	,778	,957
30.Implementam medidas internas de monitorização da satisfação dos clientes	172,56	940,633	,697	,957
31.Estimulam a iniciativa, a autonomia e responsabilidade dos colaboradores	172,67	930,291	,787	,957
32.Assumem os resultados das decisões tomadas com sentido de responsabilidade	172,51	932,941	,797	,957
33.Analisam a informação relevante, procurando pontos de concordância para chegar a decisões de ganho mútuo	172,72	934,039	,800	,957
34.Fornecem <i>feedback</i> sobre o bom desempenho das pessoas, com vista à melhoria contínua	172,83	932,437	,726	,957
35.Estabelecem acordos de cooperação com instituições de ensino e outras	172,26	953,022	,563	,958
36.Aderem às novas tecnologias para a melhoria do desempenho dos colaboradores	172,29	945,038	,647	,957
38.Estabelecem consensos e acordos através da negociação	172,96	939,969	,661	,957
39.Demonstram capacidade para gerir conflitos, mantendo uma postura profissional	172,65	935,737	,763	,957
40.Fomentam a utilização de sistemas de controlo e verificação para garantir um ambiente seguro	172,66	940,238	,696	,957
41.Aceitam as críticas e contrariedades, encarando-as como momentos de aprendizagem	172,94	926,084	,790	,956
42.Estimulam a frequência em atividades/cursos de formação	172,94	961,131	,322	,959
45.Reconhecem o mérito coletivo	172,88	932,653	,713	,957
46.Envolvem os colaboradores na definição dos objetivos da instituição	172,92	929,088	,767	,957
48.Delegam responsabilidades aos colaboradores de acordo com as suas competências	172,77	943,291	,611	,957
49.Tratam os clientes de forma cordial	172,27	954,571	,512	,958
Valores da Escala Total				
Média=176,35; Variância=984,14; SD=31,37; Alpha total=.96; N° Itens=42; N=176.				

O quadro anterior dá-nos conta do conjunto dos itens que integram a versão final, após aplicação dos critérios que definimos para o efeito. De referir que foram excluídos os itens 10 “Comunicam com os colaboradores com pouca clareza e rigor”, 24 “Estabelecem acordos de cooperação apenas com instituições de ensino superior “, 27 “Partilham informações e conhecimentos apenas com alguns colaboradores “, 37 “Implementam medidas de complexificação dos processos de trabalho “ e 47 “Assumem as responsabilidades pelo sucesso dos resultados “, pelo facto de apresentarem correlações negativas e os itens, 43 ”

Promovem a participação e cooperação entre apenas alguns colaboradores“ e 44 “Assumem objetivos ambiciosos e exigentes, embora realistas “ correlações muito baixas, 0.09 e 0.15 respetivamente. Assim foram eliminados 7 itens, ficando a versão final da escala constituída por 42 itens. O coeficiente de consistência interna apresenta um *alpha* 0.96, muito beneficiado pela exclusão dos itens acima referidos, indica que o conjunto dos itens medem de facto o que se propõem medir. No entanto, este valor de *alpha*, para além de ter aumentado com a exclusão de itens, poderá estar, também, relacionado com o facto de ser a última escala a ser respondida e por isso o sujeito poder mostrar algum cansaço e assim favorecer o efeito de tendência para a aquiescência, isto é, para exprimir posições de forte concordância em relação às diferentes questões.

## 2.4. ESTUDO DA VALIDADE DE CONSTRUTO

A literatura refere que a validade de construto é um dos problemas mais difíceis que o investigador enfrenta. A validade levanta um problema de saber se o investigador observa realmente aquilo que pensa estar a observar, isto é se os dados obtidos possuem valor de representação e se os fenómenos estão corretamente denominados. Antes de mais, é uma preocupação do investigador que procura que os seus dados correspondam de facto àquilo que pretendem representar Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, (1994). Ela deve responder às seguintes questões: o que é que realmente mede o dispositivo de medida? O instrumento mede adequadamente o conceito abstrato da investigação? Segundo afirma Polit & Hungler (2003), os especialistas das metodologias referem que a validade de construto representa um dos progressos mais importantes quer na teoria quer na prática de medição. A sua importância reside no facto de haver um vínculo à concetualização teórica. Cronbach & Meehl, (1955), cit. Bryman & Cramer, (1992), defendem a validade de construto, precisamente porque obriga o investigador a deduzir hipóteses que decorram de uma teoria relevante para o conceito em questão.

Segundo Page (1993), por vezes, as hipóteses de trabalho fazem referência a diferenças significativas entre os resultados obtidos por diferentes grupos. Se as hipóteses se confirmam, pode afirmar-se que a prova em questão tem validade de construto. Esta técnica, que pode confundir-se com o estudo da validade através de um critério externo, permite avaliar em que medida é que o instrumento mede aquilo que de facto procura medir. A

validade por referência a um critério externo está baseada no grau de relação empírica, normalmente em termos de correlações, entre as pontuações da escala e as pontuações do critério utilizado. Nesta perspetiva poder-se-ia falar, por exemplo, do uso de dois grupos, um constituído por indivíduos com experiências anteriores de trabalho em ambientes onde o sistema de gestão da qualidade ou está ou estava implementado e o outro sem experiência nesse domínio. Neste sentido poderíamos dizer que se trata de um critério que se situa “fora” do instrumento e portanto que se poderia designar, por validade referente a um critério externo tal como é concebido pela literatura. Também é comum fazer-se referência à validade preditiva como uma técnica adequada para medir a validade de um teste ou escala pelo uso de um critério externo.

Por uma questão de facilidade de descrição e compreensão das opções tomadas, procedemos neste momento ao estudo da validade de construto, através da técnica que parece ser a mais adequada e viável, face aos pressupostos teóricos já abordados, para depois prosseguirmos a análise, fazendo-se uso da técnica referida a um critério externo ou análise das diferenças entre grupos conhecidos, que, no momento oportuno, se explicará mais detalhadamente.

Para o estudo da validade de construto procedemos à análise da estrutura fatorial dos resultados das escalas de conhecimento fundamentais, competências transversais, coletivas e essenciais necessárias a um serviço de qualidade, para detetar o número de fatores ou dimensões que as compõem e verificar como se relacionam entre si. Trata-se, pois, de uma análise de tipo exploratório, dado que não se pretende verificar se os resultados se ajustam a um determinado modelo, mas antes procurar, através da análise empírica, verificar como se estrutura e relaciona a informação ou as variáveis em análise.

A finalidade básica da análise fatorial é reduzir um grande número de variáveis em grupos de variáveis de menores dimensões, perdendo o mínimo de informação. Descobre as interrelações complexas entre as variáveis, identificando aquelas que se agrupam, possibilitando uma designação de um conceito único (Polit & Hungler, 2003). Esse conceito criado pelo investigador deve agregar o conjunto de informação específica e ter uma base concetual e teórica adequada. Para Kerlinger (1980), é um método analítico para determinar o número e natureza das variáveis subjacentes a um grande número de variáveis; ajudando o investigador a decidir que itens devem ser agrupados, quais os que virtualmente medem a mesma coisa. Trata-se de uma abordagem multivariada, que procura encontrar dimensões subjacentes que se designam por fatores ou categorias. A classificação destes fatores é, na



essência, um processo para identificar construtos teóricos. Um fator é uma entidade hipotética, uma variável não observada, que se supõe estar subjacente a itens. De facto, os fatores explicam a variância de variáveis observadas, tal como se revela pelas correlações que se estabelecem entre as variáveis em análise.

As soluções finais da análise fatorial quase sempre exigem matrizes ou soluções rotadas. Assim, uma estrutura fatorial é uma matriz rotada que mostra a configuração dos fatores e variáveis. Os valores das cargas fatoriais, também designadas por saturação, são índices que mostram o grau de relação entre cada item e a suposta dimensão subjacente ou fator. Por outras palavras, são as correlações entre cada teste e o fator. Quanto mais alta a carga fatorial, mais o item reflete ou mede o fator, mais representa por assim dizer esse mesmo fator (Kerlinger, 1980). Para este autor, a análise fatorial é um instrumento básico da ciência comportamental, concebido, de início, como um método exploratório, para “descobrir” ou “encontrar” fatores; sendo atualmente usada para testar a validade empírica de teorias fundamentais. É, portanto, um processo analítico para compreender o material básico de uma ciência, para compreender seus fenómenos e suas variáveis.

A análise fatorial é um tipo de validade dos resultados, utilizada para avaliar a validade de construto, constitui um processo de validação quer das próprias medidas utilizadas quer da teoria e princípios sociopsicológicos, que lhes estão subjacentes (Ferguson, 1984). Assim, neste estudo, optou-se por um modelo de análise fatorial, considerado pela maioria dos autores, como sendo o mais exigente e aquele que procura com maior eficácia a independência das variáveis ou dimensões psicológicas subjacentes (Bryman & Cramer, 1992).

O conjunto de procedimentos adotados foi precedido de uma avaliação relativa ao interesse e pertinência de prosseguir com a análise, promovendo para o efeito o teste de esfericidade. Pestana & Gageiro (2003) aconselham o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o de Bartlett, referindo que o primeiro compara as correlações simples com as parciais observadas entre as variáveis, um valor entre 0.60 e 0.70 é um valor aceitável, permitindo a prossecução da análise fatorial, quanto mais próximo de 1 for o valor obtido mais aconselhável se torna a análise fatorial. O teste de Bartlett tem associado um nível de significância de  $p=0.000$ . Caso esta condição se verifique, podemos, igualmente, prosseguir com a análise fatorial. Assim, a análise fatorial foi realizada com o comando *Fator*, de acordo com os critérios que a maioria dos autores referem como sendo os mais exigentes para este tipo de análise, tal como atrás foi referido, optando-se pelos seguintes:



- 1 - foi pedida uma matriz de correlação, *Correlation Matrix*, entre os itens da escala já “refinada” e respetiva matriz do nível de significância do valor das correlações produzidas;
- 2 - em segundo lugar, extração das principais componentes, *Extraction Pc*, ou seja análise de toda a variância da variável, variância comum e variância-erro;
- 3 - extração de fatores, *Crítéria Fator* ( ), sem especificar o número de fatores; aplicando-se o *critério de Kaiser*, que consiste em selecionar os fatores com *eighenvalue*, (valor próprio) superior ou igual a 1.00;
- 4 - rotação ortogonal dos fatores, *Varimax Rotation*, ou de eixos perpendiculares - conserva a independência dos fatores e melhora a capacidade de interpretar os mesmos;
- 5 - seleção dos itens com saturação superior a 0.30, *Format Blank* (0.30);
- 6 - quando um item, saturasse em mais do que um fator (valor acima do referido na alínea anterior), optou-se por incluí-lo no fator em que o valor da saturação é mais elevado;
- 7 - quando um item apresentasse cargas fatoriais de valor negativo ou positivo num fator e negativo noutro, seria eliminado, evitando assim ambiguidade na sua interpretação. De referir que se optou por incluir nos quadros demonstrativos desta análise o valor das comunalidades, pelo fato de se tratar de um dado igualmente importante para a interpretação dos resultados, permitindo verificar qual o valor da relação de cada item com o fator retido. O comando *Fator* gera uma estatística inicial, onde o valor da comunalidade é igual a 1, existindo tantas componentes principais quantas as variáveis. Após a rotação e consequente extração dos fatores, varia entre 0 e 1, quanto mais próximo o resultado for de 1 maior a percentagem de variância que os fatores comuns explicam (Pestana & Gageiro, 2003).

#### 2.4.1. Constituição do Painel de Peritos para a Designação das Dimensões

Concluído o procedimento de análise fatorial exige-se que se defina a estratégia para a nomeação das diferentes categorias, que neste caso se designaram por dimensões das competências. Para tal foi criado um painel de peritos com o objetivo de validar a sua designação, conforme preconizam diversos autores. Para Polit & Hungler, (2003), a constituição do grupo de peritos, especialistas ou juízes, deve ter entre três a seis elementos. O painel deve ter como objetivo discutir as questões de forma a obter consensos sobre a nomeação ou designação de cada dimensão ou fator. Assim, foram identificados cinco peritos que a partir de um contato prévio, onde foi explicado o que se pretendia, tendo aceite

livremente esta tarefa. De referir, que todos eles possuíam experiência na gestão da qualidade, quer como auditores, quer como gestores de processos, quer ainda como consultores para a organização, conceção e implementação de sistemas de gestão da qualidade. O painel foi constituído por dois diretores do departamento da qualidade de instituições de ensino superior, um elemento auditor de SGQ, outro elemento consultor para a qualidade em várias organizações e, ao mesmo tempo, auditor de uma entidade certificadora e, por último, um docente da área de gestão.

Depois dos peritos terem aceite o convite foi enviado por correio eletrónico um documento, organizado de acordo com a informação agrupada, resultado da análise fatorial e com uma proposta da nomeação ou designação de cada dimensão ou fator. Este procedimento foi realizado por três vezes consecutivas, pelo uso de um critério de “concorda” ou “discorda” e em caso de discordar pedia-se “sugestões”. Assim a designação resultou do grau de concordância entre os cinco elementos, em que pelo menos três teriam de estar de acordo com a designação dada a cada dimensão.

#### 2.4.2. Análise Fatorial da EACF

Pela leitura do quadro 18 podemos concluir que estamos perante uma situação em que se pode considerar a análise fatorial como “muito boa”, dado que o valor de KMO é superior a 0.90 e a significância do teste de Bartlett situa-se ao nível aconselhado.

Quadro 18 - Teste de KMO e Bartlett - EACF

Kaiser-Meyer-Olkin		,909
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	1601,810
	GL	136
	p	,000

No quadro seguinte apresentamos o resumo da análise fatorial, tendo sido identificados três fatores. Todos os itens apresentaram cargas fatoriais superiores a 0.30, correlacionando-se, nalguns casos, com mais do que um fator. Isto significa que os fatores não são verdadeiramente independentes. Assim podemos dizer que alguns itens se correlacionam

com mais do que um conceito abstrato. Foram identificados três fatores ou dimensões com um total de 17 itens. Cada fator explica uma determinada percentagem da variância total na seguinte proporção: fator 1 com 6 itens explica 47,518% da variância; fator 2 com 6 itens explica 8,051% da variância. Finalmente o fator 3 com 5 itens explica 5,886% da variância. Os três fatores explicam 61,455% da variância total da escala.

Os valores das comunalidades, isto é a proporção de variância explicada por cada item comum, após a extração dos fatores, mostram que existe uma forte relação com os fatores retidos, conforme consta na coluna “comunalidade”.

Quadro 19 – Estrutura fatorial da EACF

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Comunalidade
1	,646		,435	,609
2	,725	,317		,634
3	,793			,721
4	,671	,306	,304	,637
8	,669			,613
9	,581		,485	,644
5		,713		,563
6		,803		,702
10	,442	,455		,484
11	,380	,685		,622
12	,332	,675		,632
14		,721	,367	,667
7			,725	,545
13			,645	,559
15	,504	,401	,541	,708
16			,556	,442
17		,507	,617	,664
<i>Eighenvalue</i>	8,078	1,369	1,001	
% Variância Total	47,518	8,051	5,886	
% Variância cumulada	47,518	55,569	61,455	
Explicada.				

## **Designação e Definição das Dimensões: Conhecimentos Fundamentais**

No seguimento da metodologia utilizada para a identificação das dimensões, apresenta-se a designação de cada fator, resultado desse trabalho e a descrição das mesmas, que resultaram da análise fatorial, de forma a clarificar o conceito que representa o conjunto dos itens que a compõem. Os fatores extraídos passaram assim a designar-se: fator 1 “Missão e Política da Instituição”, fator 2 “Princípios de Gestão da Qualidade “ e fator 3 “Organização do Trabalho”.

**Missão e Política da Qualidade** – Os itens que compõem esta dimensão traduzem o conhecimento dos aspetos fundamentais para o desempenho profissional de sucesso. Conhecer a missão da instituição, os produtos e serviços que oferece e o modo de os promover, ambiente e objetivos, é ter um amplo sentido e propósito para desenvolver as suas funções e responsabilidades com sucesso, orientadas para a satisfação do cliente. O cumprimento da missão pressupõe conhecer os seus clientes e as suas necessidades. Conhecer a política da qualidade é conhecer as grandes linhas de orientação para conceber e desenvolver o plano estratégico institucional, que por sua vez gera objetivos, metas e planos de ação dos diferentes serviços ou departamentos. A missão e política devem ser conhecidas por todos os colaboradores, independentemente das suas funções e nível hierárquico.

**Princípio de Gestão da Qualidade** – A ideia fundamental desta dimensão centra-se nos princípios que devem nortear um serviço de qualidade. A gestão de recursos humanos, para um serviço de qualidade sustentável, baseia-se na ideia de envolvimento de todos as pessoas no cumprimento dos objetivos da instituição, na qualificação académica e profissional, na definição de um plano de reconhecimento do trabalho das pessoas, na retribuição justa, na segurança e bem-estar no trabalho, que promova o desenvolvimento humano. A melhoria da qualidade do serviço prestado ao cliente pressupõe a análise de diferentes elementos de princípio (enfoque no cliente, visão sistémica, otimização dos processos, aprendizagem contínua); de estrutura/função (responsabilidades da gestão, adequação dos recursos, criação de uma comissão ou equipas da qualidade, monitorização e redefinição dos processos, *benchmarking*) e ainda relacionados com a especificidade de cada instituição (estudos de mercado e da concorrência, saídas profissionais e empregabilidade, análise de risco entre outros).

**Organização do Trabalho** – O conjunto dos itens, que compõem esta dimensão, parece significar que o conhecimento de línguas estrangeiras, dos métodos e das atividades a desenvolver, funções e responsabilidades individuais e ambiente laboral são fundamentais para alcançar os objetivos individuais e institucionais fixados. As pessoas devem entender a sua função dentro de cada processo e devem saber relacioná-lo com as necessidades do cliente. Necessitam de saber se estão a fazer aquilo que é suposto fazerem e se estão a fazê-lo corretamente. A abordagem por processos pressupõe entradas, saídas e as suas interações e a avaliação dos mesmos para verificar se eles contribuem para a melhoria da eficácia da instituição, do serviço e satisfação do cliente.

No quadro 20 apresenta-se o conteúdo dos itens, agrupados de acordo com o fator, cargas fatoriais, de cada item, por ordem decrescente e a designação dos fatores ou dimensões.

Quadro 20 - Resumo da análise fatorial e designação das dimensões da escala de conhecimentos fundamentais

Itens	Resultados da análise fatorial	Cargas fatoriais	Designação
3	Os produtos que a instituição oferece	,793	Fator 1 Missão e Política da Qualidade
2	Os princípios de negociação e promoção dos produtos e serviços	,725	
4	O ambiente em que a instituição trabalha	,671	
8	Os serviços que a instituição oferece	,669	
1	A missão da instituição	,646	
9	Os objetivos da instituição	,581	
6	Os princípios de gestão de recursos humanos	,803	Fator 2 Princípios de Gestão da Qualidade
14	Os princípios de gestão da qualidade em serviços.	,721	
5	As formas de melhorar a qualidade dos serviços que presto ao cliente	,713	
11	As técnicas de atendimento ao cliente	,685	
12	Os direitos e deveres do cliente	,675	
10	A conjuntura social, política e económica da instituição	,455	
7	Pelo menos um idioma estrangeiro	,725	Fator 3 Organização do Trabalho
13	Os processos relativos às minhas funções e responsabilidades	,645	
17	Os processos relativos ao trabalho	,617	
16	O contexto de trabalho	,556	
15	A política da instituição	,541	

### 2.4.3. Análise Fatorial da EACT

Para determinar se a análise fatorial apresenta fundamento, realizou-se o teste de KMO e de Bartlett conforme descrito anteriormente. Os resultados que constam no quadro, que se segue, são indicativos de que a análise fatorial pode prosseguir. O valor do teste de KMO (0,831) e de Bartlett e o nível de significância associado permitem classificar a análise fatorial como “boa”.

Quadro 21 - Teste de KMO e Bartlett - EACT

Kaiser-Meyer-Olkin.		,831
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	2166,592
	GL	378
	p	,000

No quadro 22 apresentamos o resumo da aplicação dos critérios anteriormente mencionados. Como se pode verificar, nenhum dos itens em análise na escala de competências transversais foi eliminado. Isto significa que todos os itens saturaram acima de 0.30 e em sentido positivo nos diferentes fatores; o que era de esperar, uma vez que as correlações entre os itens apresentaram valores e níveis de significância aceitáveis. De referir que houve vários itens com cargas fatoriais, acima de 0.30, em mais do que um fator. Este resultado sugere que os fatores não são verdadeiramente independentes e, por conseguinte, alguns deles apresentam-se próximos uns dos outros. Pelo menos no seu sentido mais técnico, não foi possível tornar os fatores, independentes uns dos outros. Assim as habilidades são tidas pelos indivíduos sob pressupostos complexos, sugerindo que, pelo menos alguns itens que traduzem determinadas capacidades, são entidades interrelacionadas entre si. Neste sentido, podemos afirmar que as pessoas consideram que o desenvolvimento de habilidade ou capacidade podem estar relacionadas, de igual forma, com múltiplos fatores ou múltiplos conceitos subjacentes.

A análise fatorial extraiu oito fatores ou dimensões (amostra de 29 itens). Porém, o item 23 “Demonstro disponibilidade para ouvir os problemas do cliente” ficou isolado no

fator 8. Por este motivo, excluímos-lo de uma segunda análise, sem especificar o número de fatores. Desta análise resultaram sete fatores, todos eles com cargas fatoriais acima de 0.30, ficando assim a escala com um total de 28 itens.

O quadro a seguir dá-nos conta desses resultados. Tal como se pode observar a variância explicada por cada fator é a seguinte: fator 1 com 4 itens explica 28,421% da variância; fator 2 com 6 itens explica 10,274% da variância; fator 3 com 5 itens explica com 6,049% da variância; fator 4 com 3 itens explica 5,285% da variância; fator 5 com 4 itens explica 4,612% da variância; fator 6 com 4 itens explica 4,263% da variância e por último o fator 7 com 2 itens explica 3,705% da variância. Os sete fatores explicam 62,608% da variância total da escala, da variabilidade dos 28 itens. Os valores das communalidades, mostram que existe uma forte relação com os fatores retidos.

Quadro 22 – Estrutura fatorial da EACT

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6	Fator 7	Comunalidade
4	,911							,853
17	,908							,864
22	,881							,832
27	,858							,775
5		,451			,423			,488
14		,386	,309		,379		,312	,571
15		,702						,605
16		,549						,518
20		,728						,686
21		,608						,467
1			,648					,525
2			,598		,503			,635
7		,352	,598					,585
11			,545			,322		,543
12			,668					,535
13			,372	,492			,348	,629
29				,798				,762
30				,817				,759
3					,687			,542
9		,355			,471			,547
18		,352			,475	,379		,571
28			,324		,407			,418
10						,678		,648
19		,331				,501		,477
25						,728		,730
26				,352		,637		,660
6					,341		,674	,648
8		,316					,698	,660
<i>Eigenvalue</i>	7,958	2,877	1,694	1,480	1,291	1,194	1,037	
% Var.Explicada	28,421	10,274	6,049	5,285	4,612	4,263	3,705	
% Var. Cum. Expl.	28,421	38,694	44,744	50,029	54,640	58,903	62,608	



## **Designação e Definição das Dimensões: Competências Transversais**

No quadro 23 apresentamos os itens de acordo com o respetivo fator, as suas cargas fatoriais por ordem decrescente e a designação de cada fator ou dimensão. As dimensões foram assim designadas: fator 1 “Focalização no Cliente”; fator 2 “Responsabilidade e Compromisso”; fator 3 “Eficácia Comunicacional”; fator 4 “Flexibilidade”; fator 5 “Eficácia”; fator 6 “Cooperação e Liderança”; fator 7 “Iniciativa”.

**Focalização no Cliente** – A ideia fundamental desta dimensão é a de que o atendimento do cliente, a satisfação das suas necessidades e expectativas, com espírito aberto, empatia e capacidade de análise crítica, numa procura constante da melhoria do desempenho individual, são aspetos fundamentais de promoção da qualidade do serviço prestado ao cliente. A qualidade do serviço é julgada pelo cliente, por isso é fundamental garantir a sua satisfação e fidelização, que, por sua vez, é determinada pela forma como a instituição se relaciona com ele. Desenvolver uma atitude favorável à focalização no cliente é dar consistência a um conceito estratégico da qualidade, porque é através dele que se conquistam novos clientes e novos mercados.

**Responsabilidade e Compromisso** – O conteúdo dos itens desta dimensão traduzem a capacidade para integrar o contributo de cada colaborador no âmbito das suas funções e responsabilidades, no sentido de encontrar as melhores soluções para os problemas do cliente, de forma disponível, pró-ativa, participativa e diligente, assumindo assim o compromisso com a missão e objetivos da instituição e satisfação do cliente.

**Eficácia Comunicacional** – O conjunto dos itens que formam esta dimensão exprimem, no essencial, a capacidade dos colaboradores na utilização das novas tecnologias de comunicação e, ao mesmo tempo, a capacidade de comunicar com o cliente de forma assertiva, mantendo uma atitude facilitadora e adequada no relacionamento com o cliente, o que pressupõe, que este dê *feedback* positivo neste processo de comunicação/relação. Estes aspetos são fatores essenciais de sucesso das instituições.

**Flexibilidade** – Esta dimensão expressa a ideia de adaptação eficaz em situações distintas e variadas, contextos, culturas, pessoas e grupos, numa atitude de mudança e de ajustamento de acordo com as necessidades profissionais.

**Eficácia** – A ideia central desta dimensão refere-se à capacidade para resolver problemas pessoais, do cliente e relacionados com o trabalho, no pressuposto de que o

autocontrolo e bem-estar pessoal promovem a eficácia na relação com o cliente e com o trabalho. O esforço que a pessoa realiza centra-se nos resultados e não nos métodos que utiliza para lá chegar.

**Cooperação e Liderança** – Nesta dimensão emerge a ideia de capacidade de cooperação e colaboração com os outros, numa perspetiva transversal na partilha de conhecimentos, promovendo a aprendizagem em contexto de trabalho e mantendo a confiança em si próprio e na instituição.

**Iniciativa** – Os dois itens que compõem esta dimensão têm um traço comum de proatividade dos indivíduos. A capacidade de iniciativa está voltada para o trabalho, resultando numa resposta imediata ou em tempo útil e autónoma aos problemas em geral e, especialmente, aos relacionados com o trabalho.

Quadro 23 - Resumo das dimensões e designação das competências transversais

Itens	Resultados da análise fatorial	Cargas fatoriais	Designação
4	Demonstro disponibilidade em atender o cliente	,911	Fator 1 Focalização no Cliente
17	Demonstro disponibilidade face à procura de novos interesses do cliente	,908	
22	Demonstro facilidade em me colocar no lugar do cliente	,881	
27	Demonstro espírito crítico sobre o meu desempenho	,858	
20	Assumo a responsabilidade dos meus atos perante o cliente	,728	Fator 2 Responsabilidade e Compromisso
15	Reconheço a importância da satisfação do cliente para a melhoria contínua no trabalho	,702	
21	Procuo informações de que necessito para o trabalho do dia a dia	,608	
16	Informo o cliente sobre produtos e serviços da Instituição	,549	
5	Utilizo uma linguagem acessível ao cliente	,451	
14	Encontro soluções adequadas aos problemas do cliente	,386	
12	Utilizo recursos tecnológicos	,668	Fator 3 Eficácia Comunicacional
1	Comunico com objetividade com o cliente	,648	
2	Identifico as expectativas do cliente em relação à instituição	,598	
7	Mantenho relações cordiais com o cliente	,598	
11	Mantenho relações profissionais com o cliente	,545	
30	Relaciono-me facilmente com diferentes pessoas, culturas e situações	,817	Fator 4 Flexibilidade
29	Integro-me facilmente em diferentes contextos sociais	,798	
13	Adapto-me facilmente a novas situações de trabalho	,492	
3	Promovo a gestão do stresse no trabalho	,687	Fator 5 Eficácia
9	Identifico as necessidades do cliente	,471	
18	Conquisto a simpatia do cliente	,475	
28	Tomo decisões adequadas aos problemas relacionados com o trabalho	,407	
25	Partilho os meus conhecimentos com os restantes colaboradores	,728	Fator 6 Cooperação e Liderança
10	Exerço liderança perante os outros colaboradores	,678	
26	Procuo motivar a aprendizagem dos outros em contexto de trabalho	,637	
19	Demonstro disponibilidade para dedicar mais horas à instituição do que as estipuladas	,501	
8	Demonstro iniciativa no trabalho	,698	Fator 7 Iniciativa
6	Resolvo os problemas imprevistos	,674	

#### 2.4.4. Análise Fatorial da EACC

Como podemos observar os resultados que se apresentam no quadro seguinte permitem, à semelhança do que já foi dito anteriormente a propósito de outras escalas, concluir que os valores dos respetivos testes são “bons” (bons, porque o valor de KMO é de 0,852 e a significância de Bartlett indicada) para se poder prosseguir com a análise fatorial.

Quadro 24 - Teste de KMO e Bartlett - EACC

Kaiser-Meyer-Olkin		,852
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	1497,652
	GL	210
	p	,000

Da análise fatorial resultaram cinco fatores, num total de 21 itens, tendo todos eles apresentado, cargas fatoriais superiores a 0.30, em mais do que um fator. Mais uma vez temos de referir que não existe uma verdadeira independência entre os fatores. Algumas competências correlacionam-se com mais do que um conceito abstrato. Os fatores identificados apresentam a seguinte percentagem de variância: o fator 1 com 6 itens explica 33,674% da variância; fator 2 com 5 itens explica 8,385% da variância; fator 3 com 3 itens explica 7,826% da variância; fator 4 com 3 itens explica 5,905% da variância; por último o fator 5 com 4 itens explica 5,265% da variância. Os fatores, no seu conjunto, explicam 61,054% da variância total. Os valores das comunalidades indicam fortes relações com os fatores comuns.

Quadro 25 - Estrutura fatorial da EACC

Ítems	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Comunalidade
15	,533	,441				,590
17	,777					,664
18	,692		,385			,721
19	,724			,347		,660
20	,734			,354		,743
22	,674	,403				,655
8		,531		,473		,534
10		,775				,649
12	,406	,656				,639
13	,423	,699				,732
14	,374	,558				,580
6			,754			,693
9			,784			,637
11		,316	,676			,584
2				,740		,628
3				,564		,482
7	,311			,600		,588
1				,332	,678	,595
4					,570	,359
5					,711	,555
21	,457				,474	,533
<i>Eigenvalue</i>	7,071	1,761	1,643	1,240	1,106	
% Variância Total	33,674	8,385	7,826	5,905	5,265	
% Var. Cum. Explicada	33,674	42,059	49,884	55,789	61,054	

### Designação e Definição das Dimensões: Competências Coletivas

As dimensões ou fatores desta escala ficaram assim nomeadas: fator 1 “Formação e Aprendizagem”; fator 2 “Compromisso com os Valores Institucionais”; fator 3 “Comunicação

Interna”; fator 4 “Compromisso com a Melhoria”; fator 5 “Trabalho em Parceria” (cf. Quadro 26).

**Formação e Aprendizagem** – Esta dimensão, no essencial, reflete a atitude dos indivíduos para ensinar e aprender com os outros, através da colaboração no trabalho, partilha de informação, novas formas de desempenho profissional e pela colaboração na definição e concretização dos objetivos da instituição. Trata-se pois, de um processo criativo e de aprendizagem individual, que resultará numa maior destreza e eficiência, que promoverá a aprendizagem de grupo e organizacional no sentido da inovação e mudança, criando vantagem competitiva.

**Compromisso com Valores Institucionais** – O conteúdo dos itens desta dimensão traduz uma preocupação comum com a imagem da instituição. A atitude face a este valor tem em conta um conjunto de outros valores que apelam à responsabilidade coletiva e transversal, à necessidade de procurar novas formas de desempenho, à qualidade do serviço, que se presta ao cliente e à necessidade de manter lealdade para com a instituição. O que está em causa é de facto a preocupação com a melhoria efetiva da visão que cliente e a comunidade em geral têm sobre a instituição, no pressuposto de que uma boa reputação contribui para a sustentabilidade e melhoria dos resultados. Emerge a ideia de uma ética institucional ao serviço da qualidade, traduzindo-se na realização de um produto de inegável valor social. O quadro de valores, que orienta a conduta das pessoas, promove a responsabilidade ética coletiva e, por conseguinte, a melhoria do respeito e lealdade da instituição para com a sociedade.

**Comunicação Interna** – Nesta dimensão destaca-se o modo como se deve comunicar entre os diferentes colaboradores independentemente das suas funções e hierarquia na estrutura organizativa. Esta forma aberta de partilhar informação e conhecimentos tem como objetivo proporcionar a todos os colaboradores o mesmo nível de informação e cooperação mutua. Esta dimensão não se refere aos diferentes tipos ou instrumentos de comunicação, mas tão só ao modo como a informação deve circular entre as pessoas em contexto de trabalho e às implicações que a postura de cada colaborador relativamente a esta variável tem na aprendizagem dos outros. Esta atitude face ao modo como se deve lidar com a informação, o conhecimento e a motivação das pessoas, é fator de eficiência no trabalho, influenciando positivamente os resultados.

**Compromisso com a Melhoria** – Esta dimensão traduz a ideia geral de que a atitude que se tem com clientes e fornecedores, as implicações do trabalho de cada um para a

eficiência da instituição e a motivação para o aperfeiçoamento no desempenho profissional são fundamentais para promover a melhoria. O comprometimento com clientes, fornecedores e instituição aos seus diferentes níveis, é importante para o desenvolvimento de processos de melhoria contínua na realização do serviço. A melhoria contínua, vista como um processo e numa perspetiva global ou total da instituição, só acontece se as pessoas se sentirem motivadas para se aperfeiçoarem no seu dia-a-dia de trabalho, em todo e qualquer setor, serviço ou departamento da instituição.

**Trabalho em Parceria** – O conjunto dos itens desta dimensão expressam um sentido positivo para o trabalho em contextos socioculturais diferentes, numa atitude de abertura e de flexibilidade, de trabalho em equipa, de colaboração e monitorização, promovendo a autonomia individual e, através dela, potenciar o trabalho em rede. As parcerias, como forma de responder a interesses comuns na expectativa de melhorar os resultados das partes envolvidas, podem ser realizadas, entre pessoas e determinados setores ou departamentos, com as instituições no seu todo e mesmo com os fornecedores.

Quadro 26 - Resumo da análise fatorial e designação das dimensões da escala de competências coletivas

Itens	Resultados da análise fatorial	Cargas fatoriais	Designação
17	Procuro aceitar diferentes opiniões dos colaboradores ao nível da instituição	,777	Fator 1 Formação e Aprendizagem
20	Sinto disponibilidade para colaborar na definição dos objetivos e na forma de os concretizar	,734	
19	Sinto disponibilidade para colaborar com os outros em contexto de trabalho	,724	
18	Procuro partilhar informação útil com os restantes colaboradores	,692	
22	Procuro assimilar novas formas de desempenho em benefício do cliente	,674	
15	Procuro partilhar com os restantes colegas a missão e objetivos da instituição	,533	
10	Sou de opinião que a reputação da instituição deve ser uma preocupação de todos os colaboradores	,775	Fator 2 Compromisso com Valores Institucionais
13	Procuro novas formas de desempenho em benefício da instituição	,699	
12	Procuro com os outros colaboradores construir uma imagem de marca da instituição	,656	
14	A qualidade dos serviços que presto ao cliente tem repercussões na imagem da instituição	,558	
8	Procuro manter uma grande lealdade para com a minha Instituição	,531	
9	Sou de opinião que a comunicação entre os colaboradores deve ser totalmente aberta e transparente	,784	Fator 3 Comunicação Interna
6	Partilho os meus conhecimentos com os restantes colaboradores	,754	
11	A minha motivação para aprender no local de trabalho é fator promotor da aprendizagem dos outros	,676	
2	Procuro ter uma conduta correta com os clientes e fornecedores	,740	Fator 4 Compromisso com a Melhoria
7	Sou de opinião de que a organização do meu trabalho tem implicações na eficiência a outros níveis da instituição	,600	
3	Sinto que estou motivado para me aperfeiçoar profissionalmente	,564	
5	Sinto disponibilidade para trabalhar em contexto internacional	,711	Fator 5 Trabalho em Parceria
1	Gosto de trabalhar em equipa interdisciplinar	,678	
4	Procuro trabalhar de forma autónoma	,570	
21	Procuro estar atento ao desempenho dos fornecedores	,474	



#### 2.4.5. Análise Fatorial da EACEG

No quadro que se segue podemos observar os resultados dos testes de KMO e de Bartlett, indicando que os valores obtidos são considerados como “muito bons” (o valor de KMO é de 0,959) para prosseguir com a análise fatorial e ao valor do qui-quadrado está associada uma probabilidade muito elevada.

Quadro 27 - Teste de KMO e Bartlett - EACEG

Kaiser-Meyer-Olkin		,959
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	6483,336
	df	861
	Sig.	,000

No quadro 28 é apresentado um resumo dos resultados da análise fatorial; tal como se pode verificar, todos os itens apresentaram valores de saturação acima de 0.30, pelo que se mantêm os 42 itens que compõem a escala depois de refinada através da análise de consistência interna, conforme descrito no capítulo anterior. Nesta escala, verificou-se um maior número de itens a saturar em mais do que num fator com valores acima de 0.30, essencialmente entre o fator 1, 2 e 3. Mais uma vez, não se verifica total independência dos fatores. Os resultados mostram que foram constituídos 5 fatores numa amostra de 42 itens. A variância explicada para cada fator é a seguinte: fator 1 com 20 itens explica 54,530% da variância; fator 2 com 12 itens explica 4,452% da variância; fator 3 com 8 itens explica 3,068% da variância; fator 4 com 1 itens explica 2,915% da variância, por último o fator 5 com 1 itens e explica 2,471% da variância. O conjunto dos fatores explicam 67,436% da variância total da escala, da variabilidade dos 42 itens.

Relativamente aos valores da comunalidade, verifica-se que todos os itens apresentam forte relação com os fatores extraídos.

Quadro 28 – Estrutura fatorial da EACEG

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Comunalidade
16	,478	,454	,390			,592
22	,474	,305	,402	,377		,686
25	,635		,326			,585
26	,652	,336	,350			,670
29	,548	,418		,340		,682
30	,683	,314				,630
31	,609	,415	,350			,689
32	,685		,455			,788
33	,606	,368	,314	,347		,726
34	,518	,447				,583
35	,671	,401				,634
36	,721	,320				,643
38	,515	,321	,315			,527
39	,592		,458			,722
40	,653		,343			,648
41	,591	,303	,334	,424		,747
45	,613			,301		,627
46	,635	,360		,359		,731
48	,508		,344			,496
49	,507		,478			,503
1	,304	,541	,344			,608
2		,781				,723
3	,369	,788				,789
4		,770				,799
5	,377	,649	,389			,748
6	,311	,662	,300			,673
7	,375	,669	,333			,746
8		,691	,443			,743
9	,303	,715				,729
11	,305	,572		,343		,609
21	,333	,649	,407			,780
23		,409	,367	,308		,478
12		,395	,503	,447		,668
13			,718			,627
14		,550	,573			,749
15		,308	,454			,460
17	,352	,328	,731			,782
18	,458	,344	,558			,686
19	,384	,521	,596			,795
20	,375	,399	,576			,707
28				,790		,683
42					,880	,831
<i>Eigenvalue</i>	22,903	1,870	1,288	1,224	1,038	
% Variância Total	54,530	4,452	3,068	2,915	2,471	
% Var. Cum. explicada	54,530	58,982	62,050	64,965	67,436	

## **Designação e Definição das Dimensões: Competências Essenciais de Gestão**

O quadro 29 dá-nos conta do agrupamento dos itens para cada fator, do seu conteúdo e da designação que foi dada a cada um deles. Após o trabalho de categorização ficaram assim designados os fatores: fator 1 “Visão e Estratégia”; fator 2 “Planeamento, Implementação e Avaliação”; fator 3 “Liderança”; fator 4 “Avaliação e Controlo” fator 5 “Desenvolvimento Humano”.

**Visão e Estratégia** – O conjunto dos itens que compõe esta dimensão compreende uma atitude favorável ao desenvolvimento de capacidade de análise e monitorização do ambiente interno e externo, a cooperação diversificada, o planeamento e avaliação do impacto das medidas ao nível da instituição e o contexto de mercado, fazendo refletir os resultados em orientações operacionais e fundamentalmente estratégicas, na identificação dos fatores críticos para o sucesso e desenvolvimento da instituição. Com vista à prossecução da missão e objetivos da instituição é importante promover atitudes de liderança, favoráveis ao envolvimento de todos os colaboradores, reconhecer o mérito coletivo, estimular a responsabilidade e autonomia, tomar a crítica como momento de aprendizagem, analisar a informação relevante para a tomada de decisão, gerir conflitos, estabelecer consensos, delegar responsabilidades, avaliar a eficácia institucional e assumir as responsabilidades dos resultados, como forma de garantir a sustentabilidade e o desenvolvimento da instituição. Os gestores devem ter a capacidade de criar uma clara visão de futuro, assumindo as mudanças necessárias, aderindo às novas tecnologias, atendendo à satisfação do cliente, envolvendo todos os colaboradores nos objetivos institucionais, apoiando projetos de interesse e demonstrando grande flexibilidade.

**Planeamento, Implementação e Avaliação** – Esta dimensão parece traduzir uma atitude favorável ao desenvolvimento de capacidades de planeamento, organização e controlo da atividade da instituição, pela definição de objetivos, metas e prioridades e, ainda, o desenvolvimento global, pelo reconhecimento nas pessoas do seu potencial, da sua participação, colaboração e satisfação das suas necessidades de formação. Para além disto, os gestores devem avaliar a execução do plano, implementar medidas de melhoria, de avaliação de desempenho dos fornecedores, propor soluções inovadoras ao nível do planeamento interno e assumir com determinação as mudanças. Os gestores devem planear como forma de prevenir potenciais problemas na implementação das medidas. Antes de fazer é necessário o

estudo e a reflexão sobre o que fazer, como fazê-lo de forma adequada, observando as mudanças.

**Liderança** – O conteúdo desta dimensão refere-se, no essencial, a uma atitude favorável por partes dos colaboradores, ao desenvolvimento da capacidade de escuta dos gestores, do modo como comunicam, da necessidade de terem conhecimentos e experiência para gerir pessoas e valorizar o trabalho individual e das equipas, promovendo a participação ativa de todos os colaboradores na resolução dos problemas, comprometendo-se com os valores e missão da instituição, delegando responsabilidades e, ao mesmo tempo, fazendo cumprir normas e procedimentos. Um serviço de qualidade exige e supõe uma forte liderança por parte da gestão de topo, que deve prosseguir e partilhar a missão, a visão e os valores da instituição, promovendo a participação de todos os colaboradores num propósito comum.

**Avaliação e Controlo** – A ideia central desta dimensão é a de que os gestores devem desenvolver esta competência como forma de manter um bom funcionamento dos recursos físicos e materiais, no sentido de os manter, sempre prontos a responder às solicitações a custos controlados.

**Desenvolvimento Humano** – Esta dimensão reflete a ideia de que cabe aos gestores estimular os colaboradores para processos de formação que, supostamente, estão incluídas no plano de formação anual e por isso são estratégias para a melhoria do desempenho profissional, valorização e qualificação das pessoas.

Quadro 29 - Resumo da análise fatorial e designação das dimensões da escala de competências essenciais

Itens	Resultados da análise fatorial	Cargas fatoriais	Designação
36	Aderem às novas tecnologias para a melhoria do desempenho dos colaboradores	,721	Fator 1 Visão e Estratégia
32	Assumem os resultados das decisões tomadas com sentido de responsabilidade	,685	
30	Implementam medidas internas de monitorização da satisfação dos clientes	,683	
35	Estabelecem acordos de cooperação com instituições de ensino e outras	,671	
40	Fomentam a utilização de sistemas de controlo e verificação para garantir um ambiente seguro	,653	
26	Apoiam o desenvolvimento de projetos, com vista à prossecução da missão e objetivos da instituição	,652	
46	Envolvem os colaboradores na definição dos objetivos da instituição	,635	
25	Demonstram facilidade em trabalhar com pessoas com diferentes caraterísticas	,635	
45	Reconhecem o mérito coletivo	,613	
31	Estimulam a iniciativa, a autonomia e responsabilidade dos colaboradores	,609	
33	Analizam a informação relevante, procurando pontos de concordância para chegar a decisões de ganho mútuo	,606	
39	Demonstram capacidade para gerir conflitos, mantendo uma postura profissional	,592	
41	Aceitam as críticas e contrariedades, encarando-as como momentos de aprendizagem	,591	
29	Propõem soluções para os problemas em tempo útil	,548	
34	Fornecem feedback sobre o bom desempenho das pessoas, com vista à melhoria contínua	,518	
38	Estabelecem consensos e acordos através da negociação	,515	
48	Delegam responsabilidades aos colaboradores de acordo com as suas competências	,508	
49	Tratam os clientes de forma cordial	,507	
16	Implementam medidas para a avaliação da eficácia da instituição	,478	
22	Assumem as responsabilidades pelos maus resultados	,474	

(Continuação) Quadro 29 - Resumo da análise fatorial e designação das dimensões da escala de competências essenciais

Itens	Resultados da análise fatorial	Cargas fatoriais	Designação
3	Estabelecem prioridades para cada departamento/serviço	,788	Fator 2 Planeamento, Implementação e Avaliação
2	Envolvem os colaboradores na definição dos objetivos individuais	,781	
4	Identificam nos colaboradores, potencial de desenvolvimento	,770	
9	Observam os sinais de evolução e mudança	,715	
8	Promovem a participação e cooperação entre todos os colaboradores	,691	
7	Avaliam a execução dos projetos e atividades, assegurando o seu desenvolvimento	,669	
5	Assumem com determinação e empenho as mudanças organizacionais	,649	
6	Implementam medidas de simplificação e automatização de processos de trabalho	,662	
21	Propõem soluções inovadoras ao nível dos sistemas de planeamento interno	,649	
11	Analizam criticamente a informação necessária como suporte à tomada de decisão	,572	
1	Satisfazem as necessidades de formação dos colaboradores	,541	
23	Implementam medidas de avaliação dos fornecedores	,409	
17	Demonstram capacidade de escuta	,731	Fator 3 Liderança
13	Tratam os colaboradores de forma cordial	,718	
19	Promovem a participação ativa dos colaboradores na implementação de novas soluções para os problemas	,596	
20	Demonstram compromisso pessoal com os valores e com a missão da organização	,576	
14	Reconhecem o mérito individual	,573	
18	Possuem conhecimentos e experiência profissional necessária para gerir pessoas	,558	
12	Delegam responsabilidades aos colaboradores de acordo com as suas motivações	,503	
15	Fazem cumprir as normas e procedimentos relativos à segurança, higiene e saúde no trabalho	,454	
28	Responsabilizam os colaboradores pelo mau uso dos equipamentos e materiais	,790	Fator 4 Avaliação e Controlo
42	Estimulam a frequência em atividades/cursos de formação	,880	Fator 5 Desenvolvimento Humano

O quadro, que a seguir apresentamos, resume o número de itens que foram excluídos em cada instrumento de medida durante o processo de validação e depuração dos mesmos.

Quadro 30 - Resumo do número de itens de partida, excluídos e finais

Escalas	Nº de itens de partida	Itens excluídos “Reliability”	Itens excluídos “Fator Analysis”	Nº de itens das escalas finais	Percentagem de itens excluídos
EACF	17	0	0	17	0
EACT	30	1 (item 24)	1 (item 23)	28	6,6
EACC	22	1 (item 16)	0	21	4,5
EACEG	49	7 (itens 10, 24, 27, 37, 43, 44 e 44)	0	42	14,3

## 2.5. MATRIZ DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DAS ESCALAS

A associação dos itens que foi organizada em fatores através da análise fatorial apresentada anteriormente, conduziram-nos à realização do teste de correlação, de *Pearson*, análise bivariada, entre as dimensões da escala de conhecimentos fundamentais, competências transversais (avaliadas em termos de habilidades) e as competências coletivas (avaliadas em termos de atitudes). Pretende-se avaliar a hipótese de que existe relação estatisticamente significativa, pelo menos ao nível de  $P < .05$ , entre os fatores ou dimensões e que, ao nível teórico, caracterizam um conceito mais amplo, que se designa por competências no âmbito do sistema de gestão da qualidade.

Os resultados indicam que existe um conceito geral no conjunto das dimensões, uma vez que os valores das correlações encontradas são estatisticamente significativas. Contudo, a correlação entre as dimensões “Cooperação e Liderança” e “Focalização no Cliente” é fraca o que coloca dificuldades de interpretação, podendo indicar uma certa independência entre ambas. Os indivíduos podem ter observado que independentemente dos níveis de cooperação entre os colaboradores deve ser sempre tomado em consideração o atendimento do cliente no sentido de responder às suas expectativas e, por essa via, elevar o nível de satisfação.

Também deve ser feita uma interpretação idêntica, no que se refere aos resultados da dimensão “Comunicação Interna” com as dimensões “Princípios de Gestão da Qualidade”, “Organização do Trabalho”, “Focalização no Cliente”, “Eficácia Comunicacional”, “Eficácia” e “Formação e Aprendizagem”.



Quadro 31- Coeficientes de correlação entre as dimensões das escalas: EACF, EACT e EACC

Escalas e Dimensões		Missão e Política da Qualidade	Princípios de Gestão da Qualidade	Organização do Trabalho	Focalização no Cliente	Responsabilidade e Compromisso	Eficácia Comunicacional	Flexibilidade	Eficácia	Cooperação e Liderança	Iniciativa	Formação e Aprendizagem	Compromisso com Valores Institucionais	Comunicação Interna	Compromisso com a Melhoria
Conhecimentos Fundamentais	Missão e Política da Qualidade	—													
	Princípios de Gestão da Qualidade	,695** ,000	—												
	Organização do Trabalho	,718** ,000	,682** ,000	—											
Competências Transversais	Focalização no Cliente	,234** ,004	,336** ,000	,205* ,011	—										
	Responsabilidade e Compromisso	,470** ,000	,551** ,000	,555** ,000	,380** ,000	—									
	Eficácia Comunicacional	,483** ,000	,410** ,000	,595** ,000	,211** ,009	,548** ,000	—								
	Flexibilidade	,431** ,000	,379** ,000	,523** ,000	,282** ,000	,445** ,000	,452** ,000	—							
	Eficácia	,454** ,000	,603** ,000	,530** ,000	,343** ,000	,659** ,000	,483** ,000	,425** ,000	—						
	Cooperação e Liderança	,229** ,004	,329** ,000	,348** ,000	,148 ,069	,404** ,000	,299** ,000	,387** ,000	,350** ,000	—					
	Iniciativa	,344** ,000	,278** ,001	,392** ,000	,250** ,002	,483** ,000	,453** ,000	,428** ,000	,461** ,000	,279** ,000	—				
Competências Coletivas	Formação e Aprendizagem	,485** ,000	,418** ,000	,501** ,000	,179* ,027	,463** ,000	,365** ,000	,481** ,000	,485** ,000	,428** ,000	,238** ,003	—			
	Compromisso com Valores Institucionais	,458** ,000	,484** ,000	,512** ,000	,187* ,021	,505** ,000	,410** ,000	,322** ,000	,480** ,000	,395** ,000	,298** ,000	,722** ,000	—		
	Comunicação Interna	,168* ,038	,127 ,117	,150 ,063	,012 ,883	,224** ,005	,100 ,219	,221** ,006	,021 ,797	,519** ,000	,037 ,650	,327** ,000	,295** ,000	—	
	Compromisso com a Melhoria	,463** ,000	,376** ,000	,564** ,000	,258** ,001	,488** ,000	,463** ,000	,493** ,000	,364** ,000	,272** ,001	,421** ,000	,524** ,000	,493** ,000	,310** ,000	—
	Trabalho em Parceria	,313** ,000	,346** ,000	,344** ,000	,692** ,000	,382** ,000	,248** ,002	,376** ,000	,326** ,000	,277** ,001	,294** ,000	,351** ,000	,309** ,000	,259** ,001	,452** ,000

Valores da correlação de *Pearson* e respetivos níveis de significância: \*P < .05; \*\*P < .001

O quadro que a seguir se apresenta dá-nos conta dos resultados das intercorrelações das dimensões da escala de competências essenciais de gestão.

Quadro 32 - Coeficientes de correlação entre as dimensões da EACEG

Dimensões	Visão e Estratégia	Planeamento, Implementação e Avaliação	Liderança	Avaliação e Controlo	Desenvolvimento Humano
Visão e Estratégia	—				
Planeamento, Implementação e Avaliação	,830** ,000	—			
Liderança	,854** ,000	,845** ,000	—		
Avaliação e Controlo	,318** ,000	,371** ,000	,299** ,000	—	
Desenvolvimento Humano	,311** ,000	,297** ,000	,290** ,000	-,002 ,980	—

Valores da correlação *Pearson* e respetivos níveis de significância: \*\*  $P < .001$

Como se pode verificar existe uma forte relação entre as diferentes dimensões exceto entre as dimensões “Desenvolvimento Humano” e “Avaliação e Controlo”, que para além do valor da respetiva correlação não apresentar significância estatística, apresenta sinal negativo, o que significa que a relação se estabelece em sentido inverso. Para valores altos de concordância para uma dimensão correspondem valores de concordância baixos na outra. Pelas razões que já apresentamos anteriormente a propósito da leitura e interpretação do quadro anterior, mantemos estas dimensões na análise das correlações desta escala com as restantes escalas, tendo-se verificado que não existe qualquer relação entre a dimensão “Desenvolvimento Humano” e todas as dimensões que compõem as diferentes escalas exceto com a dimensão “Organização do Trabalho” da escala EACF. Pelo contrário a dimensão “Avaliação e Controlo” relaciona-se com a maioria das dimensões em análise das referidas escalas.

O quadro que a seguir apresentamos dá-nos conta dos resultados das correlações entre as dimensões da escala de competências essenciais com as escalas: conhecimentos fundamentais, competências transversais e competências coletivas.

Quadro 33 - Coeficientes de correlação das dimensões das escalas: EACF, EACT e EACC com as dimensões da EACEG

Dimensões		Visão e Estratégia	Planeamento, Implementação e Avaliação	Liderança	Avaliação e Controlo	Desenvolvimento Humano
Conhecimentos Fundamentais	Missão e Política da Qualidade	,280** ,000	,270** ,000	,202** ,008	,229** ,002	,036 <b>,645</b>
	Princípios de Gestão da Qualidade	,347** ,000	,397** ,000	,277** ,000	,327** ,000	,058 <b>,464</b>
	Organização do Trabalho	,352** ,000	,312** ,000	,298** ,000	,202** ,010	,203** ,010
Competências Transversais	Focalização no Cliente	,282** ,000	,286** ,000	,315** ,000	,217** ,004	-,075 <b>,333</b>
	Responsabilidade e Compromisso	,361** ,000	,323** ,000	,316** ,000	,223** ,003	,031 <b>,686</b>
	Eficácia Comunicacional	,298** ,000	,239** ,001	,259** ,000	,280** ,000	,032 <b>,684</b>
	Flexibilidade	,194** ,010	,171* ,024	,195** ,009	,270** ,000	-,004 <b>,955</b>
	Eficácia	,371** ,000	,359** ,000	,310** ,000	,342** ,000	-,059 <b>,442</b>
	Cooperação e Liderança	,035 <b>,643</b>	,040 <b>,603</b>	,023 <b>,757</b>	,051 <b>,500</b>	,057 <b>,463</b>
	Iniciativa	,244** ,001	,164* ,031	,205** ,006	,128 <b>,091</b>	-,054 <b>,484</b>
Competências Coletivas	Formação e Aprendizagem	,339** ,000	,336** ,000	,272** ,000	,220** ,004	-,022 <b>,782</b>
	Compromisso com Valores Institucionais	,385** ,000	,385** ,000	,297** ,000	,161* ,034	,074 <b>,355</b>
	Comunicação Interna	,051 <b>,508</b>	-,017 <b>,827</b>	-,034 <b>,658</b>	-,052 <b>,496</b>	,036 <b>,649</b>
	Compromisso com a Melhoria	,302** ,000	,251** ,001	,220** ,003	,171* ,023	-,006 <b>,940</b>
	Trabalho em Parceria	,371** ,000	,325** ,000	,339** ,000	,239** ,002	-,046 <b>,568</b>

Valores da correlação  $r$  de *Pearson* e respetivos níveis de significância: \*  $P < .05$ ; \*\*  $P < .001$

Pela leitura do quadro 33 podemos verificar que a grande maioria das dimensões apresentam valores das correlações com significado estatístico para  $P < .05$  ou  $P < .001$ . Os resultados apontam para um nível satisfatório de relação exceto para a dimensão “Desenvolvimento Humano”, tal como já referido anteriormente, com as dimensões da EACF: “Missão e Política da Qualidade” e “Princípios de Gestão da Qualidade”; com as sete dimensões da EACT “ Focalização no Cliente”, “Responsabilidade e Compromisso”, “Eficácia Comunicacional”, “Flexibilidade” “Eficácia”, “Cooperação e Liderança” e “Iniciativa”; e, igualmente, com as cinco dimensões da EACC “Formação e Aprendizagem”, Compromisso com Valores Institucionais”, “Comunicação Interna” Compromisso com a Melhoria” e “Trabalho em Parceria”. Perante estes resultados podemos referir que a uma atitude favorável ao desenvolvimento desta competência corresponde uma atitude desfavorável ao desenvolvimento das competências transversais e coletivas. A dimensão “Desenvolvimento Humano” é composta apenas por uma afirmação que traduz a ideia de que os gestores devem estimular a formação dos seus colaboradores. O desenvolvimento das competências individuais e coletivas não são bons preditores da responsabilidade dos gestores a este nível, o que poderá significar que a responsabilidade direta da formação cabe, em primeiro lugar, a cada colaborador na perspetiva da sua autoformação e ao coletivo em situações de formação comum ou transversal. A uma atitude favorável à ideia de que cabe aos gestores esta responsabilidade (estimular a formação) corresponde uma atitude desfavorável face às competências transversais e coletivas. Os resultados apontam para um nível aceitável de relação entre as diferentes dimensões, exceto nas dimensões “Desenvolvimento Humano”, tal como já referido e entre todas as dimensões das competências essenciais com a dimensão “Cooperação e Liderança” da EACT e a dimensão “Comunicação Interna” da EACC. Estes dados podem ser explicados através da perspetiva em que os sujeitos da investigação se colocaram perante as questões que compõem estas dimensões. As questões destas duas dimensões dirigem-se ao eu pessoal, isto é, os sujeitos estão a responder tendo em conta aquilo que eles fazem, a sua opinião e o seu grau de concordância sobre questões que dizem respeito a si próprio e, só a si, ou a si em relação com os outros em contexto de trabalho e não aos gestores. Os inquiridos consideraram que aquilo que, nesta situação específica, se aplica ao próprio é independente daquilo que diz respeito aos gestores. Nesta circunstância, resultados de valor elevado de concordância com o conteúdo dos itens da EACEG

correspondem valores de fraca concordância com o conteúdo dos itens que compõem as dimensões “Cooperação e Liderança” da EACT e “Comunicação Interna” da EACC. Se nos reportarmos à análise anterior, verificamos que a dimensão “Comunicação Interna” não se relaciona com a maioria das dimensões em análise, podendo significar que uma atitude favorável a uma comunicação aberta entre todos os colaboradores pode ser desenvolvida independentemente das outras competências.

## 2.6. ESTUDO DA FIDELIDADE DAS DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS: EACF, EACT e EACC

À semelhança do que foi feito para avaliar o grau de fidedignidade do conjunto dos itens, que constituíram as diferentes escalas, pelo uso do coeficiente de *alpha de Cronbach*, que nos indica o grau de consistência interna de um determinado conjunto de informação, procedeu-se ao mesmo exercício e com os mesmos critérios, para o estudo da fidelidade das dimensões que compõem as diferentes escalas e que foram obtidas através de um conjunto vasto de procedimentos estatísticos e de análise qualitativa, apresentados e justificadas anteriormente. Este aspeto é extremamente importante para o cumprimento dos objetivos deste estudo, na medida em que partimos do pressuposto de que, por um lado, as três escalas agora designadas por EACF, EACT, EACC e EACEG representam, cada uma delas, uma dimensão de um conceito mais amplo a que chamamos competências de gestão da qualidade e, por outro, que haveria conceitos abstratos válidos dessas mesmas competências, a que chamamos dimensões às quais foi dada uma designação e definição. Assim, seguidamente, apresentamos os resultados desta análise.

Quadro 34 - Estatística descritiva e coeficiente de consistência interna das dimensões das escalas: EACF, EACT e EACC

Dimensões	Média	DP	Coef. Alpha dimensões escala a escala	Correlação com o total (corrigida)	Coef. Alpha dimensões em simultâneo
Missão e Política da Qualidade	25,56	3,800	,754	,662	,874
Princípios de Gestão da Qualidade	23,12	4,317	,817	,683	,874
Processos de Trabalho	21,36	2,970	,799	,733	,871
<b>M, DP e Alpha Total</b>	<b>70,04</b>	<b>9,828</b>	<b>,849</b>	---	---
Focalização no Cliente	15,21	4,945	,804	,402	,892
Responsabilidade e Compromisso	26,43	2,900	,632	,714	,872
Eficácia Comunicacional	21,40	2,636	,680	,582	,878
Flexibilidade	12,98	1,742	,695	,605	,880
Eficácia	16,10	2,059	,666	,668	,877
Cooperação e Liderança	15,69	2,885	,702	,481	,882
Iniciativa	8,43	1,132	,709	,486	,885
<b>M, DP e Alpha Total</b>	<b>116,23</b>	<b>12,287</b>	<b>,729</b>	---	---
Formação e Aprendizagem	25,77	3,638	,632	,632	,875
Compromisso com Valores Institucionais	23,02	2,250	,641	,645	,877
Comunicação Interna	12,86	2,105	,732	,288	,888
Compromisso com a Melhoria	13,61	1,437	,688	,636	,881
Trabalho em Parceria	15,22	3,174	,738	,557	,879
<b>M, DP e Alpha Total</b>	<b>90,49</b>	<b>9,209</b>	<b>,736</b>	---	<b>,886</b>

Os coeficientes de consistência interna encontrados atingem valores que podem ser considerados globalmente muito satisfatórios. Em primeiro lugar vamos dedicar a observar os resultados da coluna “Coef. Alpha dimensões escala a escala”. Com efeito os valores de *alpha* das dimensões da EACF e também o valor do *alpha* total, encontram-se todos acima de 0.700, valor a partir do qual se pode considerar um bom nível de consistência interna. Relativamente aos valores de *alpha* das dimensões da EACT, embora algumas delas: “Responsabilidade e Compromisso”; “Eficácia Comunicacional”; “Flexibilidade” e “Eficácia” apresentem valores de *alpha* ligeiramente inferiores a 0.70 (0.632, 0.680, 0.695 e 0.666),

porém se atendermos ao valor de *alpha* total de 0.729, desta mesma escala, podemos concluir que estamos perante um valor indicativo de um bom nível de consistência interna. Na EACC observam-se, igualmente, valores do coeficiente de *alpha* total (0.736), que nos levam a afirmar que se trata de uma escala com bom nível de consistência interna, embora, à semelhança do que já aconteceu anteriormente, existem dimensões com valores de *alpha* inferiores ao valor de referência, como é o caso das dimensões “Formação e Aprendizagem”(0.632), “Compromisso com Valores Institucionais” (0.641) e “Compromisso com a Melhoria” (0.688).

Perante os resultado que o quadro nos mostra e aos quais acabamos de nos referir, achamos pertinente conduzir uma análise através do mesmo comando utilizado, *reliability*, mas desta vez introduzindo todas as dimensões em simultâneo, com o objetivo de percebermos qual a validade interna e quais as respetivas correlações e, por conseguinte, verificar se alguma das dimensões apresentava correlações baixas ou até com sinal negativo e que, com isso, nos criasse dificuldades de interpretação do conceito global de competências. A coluna “correlação com o total (corrigida)” e a coluna “Coef. *Alpha* dimensões em simultâneo” dão-nos conta desses resultados. Tal como podemos observar, quer os valores das correlações, quer o valor de *alpha* específico de cada dimensão e *alpha* total, são, todos eles, superiores a 0.700, indicando assim, um bom nível de consistência interna das dimensões que integram as diferentes escalas. Assim podemos dizer, tal como já verificado através das intercorrelações das diferentes dimensões, que os conceitos se relacionam entre si e que é válido dizer, que o conjunto das três escalas mede um conceito mais amplo. Neste contexto e tendo em conta que cada uma das três escalas (cf. Quadro 31) representa uma dimensão teórica, conhecimentos, habilidades e atitudes, dimensões do conceito de competência, pode dizer-se, que o conjunto dos itens representa conteúdo válido para designar competências comuns a todos os colaboradores para a atividade de uma instituição no âmbito da gestão e garantia da qualidade. De referir que se compararmos os valores de *alpha*, quando analisadas as dimensões de cada escala com os valores da análise conjunta, isto é, os valores obtidos através da introdução em simultâneo das dimensões que compõem as três escalas, verificamos que os valores sobem muito. E todos eles se situam muito acima de 0.700, sendo que o *alpha* total, da análise conjunta das dimensões, é de 0.886, valor que indica uma forte consistência interna. Uma das possíveis explicações para este facto, fundamenta-se na forte possibilidade

de podermos, com estas três escalas, construir uma escala única que avalie as três dimensões do conceito de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes. Convém lembrar o que foi dito anteriormente da necessidade de tomar especial atenção à dimensão “Comunicação Interna”, pelo facto de se verificar ausência de relação com determinadas dimensões de outras escalas e, por conseguinte, poder prejudicar as análises seguintes, nomeadamente o cálculo do valor de *alpha*. Na verdade, tal como podemos verificar na coluna “Coef. *Alpha* dimensões em simultâneo” se eliminarmos esta dimensão os valores de *alpha* sobem ligeiramente. No entanto, os valores deste coeficiente, mesmo com esta dimensão em análise, indicam um bom nível de consistência interna, pelo que é de considerar que esta dimensão é válida para integrar o conceito global de competência dentro dos limites teóricos deste estudo.

Tal como já referido anteriormente os índices de consistência interna são muito satisfatórios, pese embora o número de variáveis para o cálculo deste indicador ter reduzido drasticamente, pela análise fatorial. A EACF que continha 17 variáveis reduziu para 3, a EACT com 35 ficou reduzida a 7, a EACC com 21 e EACEG com 42 reduziram ambas para 5 variáveis. Alguns autores referem que para obtermos valores de *alpha* mais elevados aumentamos o número de itens em análise (Rust & Golombok, 1992).

## 2.7. ESTUDO DA FIDELIDADE DAS DIMENSÕES DA EACEG

Na escala de competências essenciais de gestão, tal como referido anteriormente, foram identificadas cinco dimensões, cujas intercorrelações apresentam para todas elas, valores estaticamente significativos, exceto entre a dimensão “Avaliação e Controlo” e “Desenvolvimento Humano”, conforme podemos observamos anteriormente (quadro 32).

O quadro seguinte dá-nos conta da estatística descritiva, das correlações entre cada dimensão e o total da escala e, ainda, dos coeficientes de *alpha* de *Cronbach* de cada dimensão bem como o *alpha* total.



Quadro 35 - Estatística descritiva e coeficiente de consistência interna da EACEG

Dimensões	Média	DP	Correlação com o total (corrigida)	Coef. Alpha dimensões
Visão e Estratégia	73,91	16,060	,873	,643
Planeamento, Implementação e Avaliação	42,99	10,406	,865	,560
Liderança	30,10	6,882	,888	,617
Avaliação e Controlo	3,16	1,227	,362	,793
Desenvolvimento Humano	3,41	1,091	,310	,797
<b>M, DP e Alpha Total</b>	<b>153,56</b>	<b>32,466</b>	<b>---</b>	<b>,756</b>

Os resultados indicam que, embora existam valores de *alpha* inferiores a 0.700, como é o caso da dimensão “Visão e Estratégia” (0.643), “Planeamento, Implementação e Avaliação ” (0.560) e “Liderança”, (0.617), o *alpha* total apresenta um valor de 0.756, indicando um bom nível de consistência interna. Em função deste valor podemos afirmar que as cinco dimensões constituem uma amostra de afirmações válidas para avaliar a atitude dos sujeitos face às competências essenciais de gestão da qualidade. Dado que se trata de uma análise exploratória, isto é, as análise que efetuamos não se orientaram por outras realizadas em circunstâncias e instrumentos iguais ou semelhantes, optamos por não excluir nenhuma dimensão, ainda que algumas, como já referido anteriormente, apresentem valores de *alpha* relativamente baixos. De resto o objetivo aqui não era tanto encontrar critérios e excluir itens para fazer subir o *alpha*, mas antes perceber através dos resultados se estávamos perante informação ambígua e valores de *alpha* inaceitáveis. Ora, como se pode verificar, não é o caso, todas as correlações apresentam sentido positivo e com valor acima de 0.30. É certo, que é sempre difícil decidir sobre a melhor opção relativamente às dimensões “Avaliação e Controlo” e “Desenvolvimento Humano”, se é de mantê-las se excluí-las das análises. Tendo em conta os resultados das correlações de *Pearson*, tal como já referido em momento oportuno, e os resultados do coeficiente de *alpha*, em que ao excluirmos estas dimensões da análise melhoramos o valor do *alpha* total, passando de 0.756 para 0.797, é de excluir estas dimensões da versão definitiva da EACEG, diminuindo assim possíveis ambiguidades e consequente dificuldade de interpretação e, ao mesmo tempo, aumentando a homogeneidade da escala.

## 2.8. VALIDADE COM REFERÊNCIA A UM CRITÉRIO EXTERNO

Para o estudo deste tipo de validade optamos pela técnica dos “grupos conhecidos”, apresentada e justificada no capítulo da metodologia, constituídos pelos seguintes grupos: grupo profissional (docentes e não docentes), indivíduos com experiência e sem experiência no âmbito da gestão da qualidade; e, o grupo dos sujeitos com e sem formação em qualidade.

Partiu-se da hipótese de que, existem diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias obtidas nas escalas: EACF, EACT, EACC entre os grupos em estudo e de que essas diferenças não acontecem para a EACEG.

Para o efeito recorreu-se à estatística t-teste, para amostras independentes, que nos permite avaliar as diferenças dos valores das médias obtidas em cada dimensão pelos respetivos grupos em análise com variáveis contínuas intervalares (Fortin, Côté & Fillion, 2009), tendo como critério um nível de significância de  $P < .05$  e um intervalo de confiança pelo menos de 95%. Este teste aplica-se sempre que queremos comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos diferentes e se desconhecem as respetivas variâncias (Pestana & Gageiro, 2003). No SPSS o teste de t é precedido da aplicação do teste de *Levene* que nos informa se estamos perante amostras com variâncias que podem ser assumidas como iguais ou diferentes e assim podermos seleccionar o valor de t em função da significância estatística desse resultado. Segundo o mesmo autor, quando as amostras, ou tamanho dos grupos, são ambas de dimensões superiores a 30, a distribuição t aproxima-se da distribuição normal, sendo, por isso, seguro usar esta estatística.

O quadro que a seguir apresentamos reflete os resultados da análise das diferenças entre os grupos em referência, pela análise de variância, utilizando o teste t.

Quadro 36 - Análise das diferenças entre as dimensões das escalas: EACF, EACT, EACC, EACEG e o grupo profissional

Escalas e Dimensões		t	GL	P	Média Docentes	Média Não docentes
Conhecimentos Fundamentais	Missão e Política da Qualidade	1,750	172	,082	25,85	24,82
	Princípios de Gestão da Qualidade	2,284	136	,024	23,57	22,03
	Organização do Trabalho	3,844	94	,000	21,98	19,95
Competências Transversais	Focalização no Cliente	,144	174	,886	15,23	15,12
	Responsabilidade e Compromisso	2,170	174	,031	26,73	25,76
	Eficácia Comunicacional	2,921	175	,004	21,78	20,61
	Flexibilidade	1,856	175	,065	13,13	12,63
	Eficácia	2,718	143	,007	16,38	15,54
	Cooperação e Liderança	3,655	174	,000	16,27	14,70
	Iniciativa	2,647	174	,009	8,61	8,15
Competências Coletivas	Formação e Aprendizagem	1,557	120	,122	26,26	25,35
	Compromisso com os Valores Institucionais	3,416	172	,001	23,51	22,36
	Comunicação Interna	,802	174	,424	12,99	12,73
	Compromisso com a Melhoria	3,898	174	,000	13,92	13,09
	Trabalho em Parceria	1,916	168	,057	15,54	14,56
Competências Essenciais	Visão e Estratégia	1,294	173	,197	75,25	72,02
	Planeamento, Implementação e Avaliação	1,311	172	,192	43,72	41,60
	Liderança	,762	175	,447	30,42	29,61
	Avaliação e Controlo	,309	175	,758	3,16	3,10
	Desenvolvimento Humano	1,140	175	,256	3,49	3,30

Para facilitar a leitura dos dados e simplificar a sistematização da informação procede-se à leitura e análise do quadro anterior, tomando em consideração cada escala *per se*. Assim e observando os resultados relativos à EACF verifica-se que o valor de  $t$  encontrado não tem significância estatística para a dimensão “Missão e Política da Qualidade” ( $t=1,750$ ,  $p=.082$ ), docentes e não docentes parecem conhecer de igual forma a missão e política da instituição, pelo contrário, as dimensões “Princípios de Gestão da Qualidade” ( $t=2,284$ ,  $P=.024$ ) e “Organização do Trabalho” ( $t=3,844$ ,  $P=.000$ ) apresentam diferenças estatisticamente significativas para  $P < .05$  e  $P < .001$ , respetivamente. O que significa, para estas duas dimensões, que os docentes conhecem melhor os princípios de GQ e o modo como está organizado o trabalho, do que o grupo dos não docentes.

Relativamente à EACT, pela leitura do quadro, podemos concluir que das sete dimensões que compõem esta escala, em duas delas, “Focalização no Cliente” e “Flexibilidade”, docentes e não docentes têm uma atitude semelhante face ao cliente e a mesma capacidade de relação, de integração e adaptação a diferentes pessoas e contextos, isto é, os dois grupos profissionais posicionam-se de igual forma, face a estas competências. As restantes dimensões: “Responsabilidade e Compromisso”; “Eficácia”; “Comunicacional Eficácia”; “Cooperação e Liderança” e “Iniciativa” são vistas de forma diferente entre os grupos em questão. Os docentes apresentam médias mais elevadas em todas as dimensões e a diferença das médias (docentes e não docentes) tem significado estatístico, conforme se pode ver na coluna “ $t$ ” e coluna “ $P$ ”.

Quanto aos resultados da EACC, constata-se que em três das cinco dimensões, os docentes apresentam médias mais elevadas, mas a diferença encontrada entre as médias dos grupos não tem expressão estatística. A dimensão “Formação e Aprendizagem”, “Comunicação Interna” e “Trabalho em Parceria” apresentam valores de  $t$  com uma probabilidade associada indicativa de que não há diferenças entre as médias com significado estatístico. Ambos os grupos apresentam o mesmo nível de concordância com o conteúdo dos itens. O mesmo não acontece com as dimensões “Compromisso com os Valores Institucionais” e “Compromisso com a Melhoria”, neste caso as diferenças entre as médias, dos grupos em análise, tem significado estatístico para um nível de significância de  $P < .001$ . Os docentes estão mais comprometidos com os valores da instituição e com a melhoria contínua da qualidade do que o grupo dos não docentes. Os resultados da escala EACEG mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas

pelos grupos em análise em todas as dimensões da escala. Ambos os grupos percecionaram estas competências dos gestores da mesma forma. Isto é, o nível de concordância dos grupos com o conteúdo dos itens que compõem cada dimensão é idêntico. Estes resultados são importantes porque mostram que os participantes, independentemente do grupo profissional a que pertencem, vêem este grupo de competências como sendo efetivamente dos gestores e, nesse sentido, é válida a perspetiva do *eu* acerca do *outro*.

No quadro 37, podemos observar os resultados da análise das diferenças, utilizando o mesmo procedimento estatístico anterior, das escalas de competências e os grupos em apreço, indivíduos inquiridos com experiência profissional no âmbito dos sistemas de gestão da qualidade, quer anteriores ao momento em que foram inquiridos, quer a decorrer nesse momento e indivíduos sem experiência nesta área.

Quadro 37 - Análise das diferenças entre as dimensões das escalas: EACF, EACT, EACC, EACEG e experiência em Gestão da Qualidade

Escalas e Dimensões		T	GL	P	Média Com Experiência	Média Sem Experiência
Conhecimento Fundamentais	Missão e Política da Qualidade	2,026	143	,045	25,97	24,75
	Princípios de Gestão da Qualidade	3,661	136	,000	23,93	21,36
	Organização do Trabalho	3,097	140	,002	21,85	20,29
Competências Transversais	Focalização no Cliente	-,245	145	,807	14,52	14,73
	Responsabilidade e Compromisso	2,486	146	,014	26,78	25,63
	Eficácia Comunicacional	3,112	145	,002	21,97	20,71
	Flexibilidade	3,778	145	,000	13,38	12,34
	Eficácia	3,501	142	,001	16,54	15,41
	Cooperação e Liderança	1,236	145	,218	15,83	15,24
	Iniciativa	1,480	145	,141	8,54	8,28
Competências Coletivas	Formação e Aprendizagem	2,109	142	,037	26,50	25,24
	Compromisso com os Valores Institucionais	1,772	143	,079	23,93	21,36
	Comunicação Interna	,708	145	,480	12,91	12,67
	Compromisso com a Melhoria	2,909	145	,004	13,84	13,18
	Trabalho em Parceria	,831	139	,407	15,15	14,69
Competências Essenciais	Visão e Estratégia	,709	144	,479	73,97	72,12
	Planeamento, Implementação e Avaliação	,020	143	,984	42,39	42,36
	Liderança	-,551	146	,582	29,43	30,04
	Avaliação e Controlo	2,997	146	,003	3,38	2,80
	Desenvolvimento Humano	-1,385	146	,168	3,29	3,53

Podemos observar que existem diferenças significativas entre as pontuações médias obtidas nos dois grupos em análise em todas as dimensões da EACF. A dimensão “Missão e Política da Qualidade” apresenta um valor de  $t = 2,026$  com a probabilidade associada de .045, inferior a  $P < .05$ . A dimensão “Princípios de Gestão da Qualidade” e “Organização do Trabalho” os seguintes valores:  $t = 3,661$  para  $p = .000$   $t = 3,097$  para  $P = .002$ , respetivamente, ao nível de significância de  $P < .001$ . Isto parece significar que o facto de os inquiridos terem trabalhado ou trabalharem em instituições onde está implementado um sistema de garantia da qualidade lhes permite aceder com maior facilidade à informação e por conseguinte conhecerem melhor aquilo que neste estudo se designa por conhecimentos fundamentais para um atendimento de qualidade ao cliente e, consequentemente, para uma melhoria da imagem e resultados da mesma, ou seja, o conjunto de indicadores que mede estas três dimensões, pressupõe o mesmo nível de acessibilidade à informação por parte de todas as pessoas, nas instituições envolvidas nesse processo parece ser uma realidade. Das sete dimensões que compõem as EACT, três delas, “Focalização no Cliente”, “Cooperação e Liderança” e “Iniciativa”, não apresentam diferenças, entre as médias, com significado estatístico, ao nível de  $P < .05$ . Os dois grupos em análise posicionam-se, face aos itens que integram cada uma destas dimensões, da mesma forma. A disponibilidade no atendimento do cliente, o trabalho em equipa e partilha de conhecimentos e a capacidade de iniciativa das pessoas foram percebidas pelos indivíduos com e sem experiência na GQ de forma idêntica. Estes dados parecem indicar que a atitude das pessoas relativamente a estas variáveis não depende de se ter ou não tal experiência; independentemente dessa experiência, hoje em dia é necessário tomar a satisfação do cliente, o trabalho com os outros e ter iniciativa no trabalho como uma atitude normal e regular dentro das instituições de ensino superior. As restantes dimensões: “Responsabilidade e Compromisso” ( $t = 2,486$ ,  $P = .014$ ), “Eficácia Comunicacional” ( $t = 3,112$ ,  $P = .002$ ), “Flexibilidade” ( $t = 3,778$ ,  $P = .000$ ) e “Eficácia” ( $t = 3,501$ ,  $P = .001$ ), apresentam valores das diferenças das médias estatisticamente significativos. Estes resultados indicam que a experiência das pessoas ao nível da GQ promove a responsabilidade individual e o compromisso com a satisfação do cliente; melhora a utilização dos recursos tecnológicos como meio de comunicação e promove a eficácia na comunicação com o cliente; facilita a relação com os outros, a integração e adaptação a diferentes culturas, contextos e situações de trabalho e, por último, promove o autocontrolo face aos problemas relacionados com o trabalho com implicações positivas na tomada de decisão.

Os resultados relativos à EACC indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a diferença das médias encontradas, dos dois grupos em análise, nas três dimensões, “Compromisso com os Valores Institucionais” ( $t=1,772$ ,  $P=.079$ ); “Comunicação Interna” ( $t=.708$ ,  $P=.480$ ) e “Trabalho em Parceria” ( $t=.831$ ,  $P=.407$ ). Neste sentido podemos afirmar que estas dimensões não discriminam os sujeitos dos dois grupos. Indivíduos com e sem experiência no âmbito da GQ têm a mesma atitude perante o conteúdo das afirmações que fazem parte de cada uma destas dimensões. Ambos os grupos se mostram preocupados com a imagem da instituição onde trabalham, percebem de forma idêntica como deve ser feita a comunicação entre os colaboradores e têm uma atitude positiva semelhante face ao trabalho em equipa em contextos socioprofissionais e culturais diferentes. Pelo contrário, existem diferenças significativas entre o grupo que referiu ter experiência em GQ e o que não tem essa experiência, nas dimensões “Formação e Aprendizagem” e “Compromisso com a Melhoria” para valores de  $t$  ao nível de  $P=.037$  e  $P=.004$ , respetivamente. Os inquiridos com experiência nesta área mostram uma atitude mais favorável para ensinar e aprender em contexto de trabalho do que os indivíduos que pertencem ao grupo que não tem experiência; e, também uma perceção mais ajustada sobre as implicações que o trabalho de cada um pode ter no trabalho coletivo e melhoria contínua do desempenho da instituição. Finalmente, os resultados encontrados na análise das diferenças na EACEG são semelhantes aos que se referem à variável “grupo profissional” apresentados no quadro anterior. Porém nesta análise verificaram-se diferenças entre as médias dos grupos e essas diferenças são estatisticamente significativas ao nível de  $P=.003$  na dimensão “Avaliação e Controlo”. As pessoas com experiência em qualidade, a este nível, manifestaram maiores níveis de concordância sobre o conteúdo do item que integra esta dimensão, “os gestores responsabilizam os colaboradores pelo mau uso dos equipamentos e materiais”. Para as restantes dimensões os inquiridos independentemente da sua experiência manifestaram uma atitude semelhante e, por isso, não se registaram diferenças significativas.

O quadro 38 dá-nos conta dos resultados da análise das diferenças entre o grupo de indivíduos que na altura da recolha dos dados tinha realizado formação sobre qualidade e o grupo que não realizou essa formação, entre as dimensões que compõem as diferentes escalas, tal como o fizemos com os “grupos conhecidos” apresentados anteriormente.



Quadro 38 - Análise das diferenças entre as dimensões das escalas: EACF, EACT, EACC, EACEG e formação em qualidade

Escalas e Dimensões		T	GL	P	Média Grupo Com Formação	Média Grupo Sem Formação
Conhecimentos Fundamentais	Missão e Política da Instituição	4,467	162	,000	26,89	24,50
	Princípios de Gestão da Qualidade	6,057	157	,000	24,88	21,19
	Organização do Trabalho	4,235	150	,000	22,27	20,41
Competências Transversais	Focalização no Cliente	3,117	162	,002	16,36	14,04
	Responsabilidade e Compromisso	3,182	157	,002	27,07	25,75
	Eficácia Comunicacional	2,744	165	,007	21,99	20,99
	Flexibilidade	2,001	163	,047	13,28	12,76
	Eficácia	2,591	164	,010	16,53	15,74
	Cooperação e Liderança	1,762	162	,080	16,08	15,32
	Iniciativa	1,022	162	,308	8,55	8,38
Competências Coletivas	Formação e Aprendizagem	3,436	158	,001	26,96	25,18
	Compromisso com os Valores Institucionais	4,046	162	,000	23,80	22,48
	Comunicação Interna	,267	164	,790	12,91	12,82
	Compromisso com a Melhoria	4,032	163,352	,000	14,09	13,29
	Trabalho em Parceria	2,785	157,281	,006	15,90	14,52
Competências Essenciais	Visão e Estratégia	1,850	149,903	,066	76,20	71,58
	Planeamento, Implementação e Avaliação	2,818	154	,005	45,05	40,60
	Liderança	1,699	165	,091	31,05	29,26
	Avaliação e Controlo	,313	165	,754	3,16	3,10
	Desenvolvimento Humano	-,525	165	,600	3,33	3,42

Os resultados indicam que o grupo com formação se mostra mais favorável ao conteúdo que avalia as dimensões da EACF do que o grupo que não realizou formação sobre a temática da qualidade. Assim os valores de  $t$  e de  $P$  para essas dimensões são os seguintes: “Missão e Política da Qualidade” ( $t=4,467$ ,  $P=.000$ ); “Princípios de Gestão da Qualidade” ( $t=6,057$ ,  $P=.000$ ) e “Organização do Trabalho” ( $t=4,235$ ,  $P=.000$ ). Estes dados parecem significar que o facto de os inquiridos terem realizado formação, independentemente do número de horas dessa formação, lhe forneceu contributos e os sensibilizou para acederem à informação no sentido de conhecerem melhor a instituição onde trabalham através dos aspetos relacionados com a missão e política da qualidade; com os princípios que norteiam a gestão da qualidade e com o modo como está organizado o trabalho.

Relativamente à EACT, os resultados indicam que das sete dimensões que compõem esta escala, apenas duas “Cooperação e Liderança” ( $t=1,762$ ,  $P=.080$ ) e “Iniciativa” ( $t=1,022$ ,  $P=.308$ ) não apresentam diferenças entre as médias com significância estatística, embora a dimensão “Cooperação e Liderança”, esteja muito próximo de  $p<.05$ . Ambos os grupos em análise atingiram pontuações médias idênticas. O trabalho em equipa e partilha de conhecimentos e a capacidade de iniciativa das pessoas foi percebida pelos indivíduos com e sem formação em matéria de qualidade de forma idêntica. No que se refere às restantes dimensões “Focalização no Cliente” ( $t=3,117$ ,  $P=.002$ ), “Responsabilidade e Compromisso” ( $t=3,182$ ,  $p=.002$ ), “Eficácia Comunicacional” ( $t=2,744$ ,  $P=.007$ ), “Flexibilidade” ( $t=2,001$ ,  $P=.047$ ) e “Eficácia” ( $t=2,591$ ,  $p=.010$ ), todas elas apresentam resultados estatisticamente significativos. Os inquiridos que realizaram formação em matéria de qualidade manifestaram uma atitude mais favorável para promover a disponibilidade no atendimento do cliente, promover a responsabilidade individual e o compromisso com a satisfação do cliente; melhorar a utilização dos recursos tecnológicos como meio de comunicação e promover a eficácia na comunicação com o cliente; facilitar o relacionamento com os outros, a integração e adaptação a diferentes culturas, contextos e situações de trabalho e promover o autocontrolo face aos problemas relacionados com o trabalho pelas implicações positivas na tomada de decisão.

Os resultados relativos à EACC, mostram que existem diferenças entre as médias dos dois grupos com significância estatística, para  $P<.001$  ou  $P<.05$ , em todas as dimensões exceto na dimensão “Comunicação Interna” ( $t=.267$ ,  $P=.790$ ). Isto significa que, para esta

dimensão, os inquiridos manifestam opiniões semelhantes sobre o modo como o processo de informação e comunicação entre os diferentes colaboradores independentemente das suas funções e responsabilidades deve acontecer dentro da instituição. Relativamente às diferenças encontradas nas restantes dimensões podemos dizer que isso mostra que estas dimensões são boas discriminadoras dos grupos em análise. Indivíduos com e sem formação no âmbito da GQ têm atitudes diferentes perante o conteúdo das afirmações que fazem parte de cada uma destas dimensões. Dito de outra maneira, os inquiridos, com formação nesta área, mostram uma atitude mais favorável para ensinar e aprender em contexto de trabalho do que os indivíduos pertencentes ao grupo que não frequentou qualquer formação nesta área (Formação e Aprendizagem,  $t=3,436$ ,  $P=.001$ ), mostram um nível de preocupação diferente com a reputação e imagem da instituição onde trabalham (Compromisso com os Valores Institucionais,  $t=4,046$ ,  $P=.000$ ) e também uma perceção diferente sobre as implicações que o trabalho de cada um pode ter no trabalho coletivo e melhoria contínua do desempenho da instituição (Compromisso com a Melhoria,  $t=4,032$ ,  $P=.000$ ) e têm uma atitude positiva igualmente diferente face ao trabalho em equipa em contextos socioprofissionais e culturais diferentes (Trabalho em Parceria,  $t=2,785$ ,  $P=.006$ ). Finalmente, a EACEG mostra resultados que indicam um comportamento semelhante às análises anteriores. Também aqui apenas se verificam diferenças com significado estatístico numa das dimensões da escala, “Planeamento, Implementação e Avaliação” ( $t=2,818$ ,  $P=.005$ ). Os indivíduos, que realizaram formação, apresentam um maior nível de concordância com o conteúdo dos itens, que integram esta dimensão, do que o grupo que não realizou. A formação, provavelmente, forneceu-lhe contributos, no sentido de melhorarem os seus conhecimentos sobre as três grandes fases do processo de GQ. De referir que a dimensão “Visão e Estratégia” apresenta valores de  $t=1,850$  para  $P=.066$ , muito próximos de  $P=.05$ , o que de alguma forma revela que a formação pode ter tido aqui também o seu papel. As restantes dimensões não apresentam resultados com significado estatístico, verificando-se uma relação inversa embora sem interesse estatístico na dimensão “Desenvolvimento Humano” ( $t=-.525$ ,  $P=.600$ ).

## 2.9. ANÁLISE MULTIVARIADA

No estudo das correlações entre as dimensões das escalas conhecimentos fundamentais, competências transversais e coletivas ficou demonstrado que os valores das correlações, na sua grande maioria, podem ser classificados como fortes. Contudo, neste tipo de estudos é aconselhável melhorar a capacidade de predição de um valor da variável dependente com base em duas ou mais variáveis independentes ou preditoras (Polit & Hungler, 2003). Segundo esta autora, o facto de introduzimos, neste procedimento, mais do que uma variável independente ou preditora, "pode incrementar a precisão das predições" (p.517). Por este motivo e no prosseguimento dos objetivos deste estudo decidimos realizar uma análise de regressão linear múltipla, *General Linear Model* (GLM). Este modelo é usado quando pretendemos prever o comportamento de várias variáveis numéricas, variáveis dependentes ou Y, a partir de mais do que uma variável com as mesmas características, variáveis independentes, extraíndo a margem de erro dessas previsões, variável a variável dependente (Pestana & Gageiro, 2003). A análise de regressão múltipla é usada quando se pretende predizer o valor de uma variável a partir de duas ou mais variáveis independentes, em que, quer a variável dependente, quer as independentes são intervalares (Fortin, Côté & Filion, 2009). Ora o que neste momento se pretende é justamente analisar se a situação de associação entre as dimensões das diferentes escalas são função uma das outras e que posição ocupam umas e outras. Mais especificamente pretende-se testar as seguintes hipóteses:

- 1 - As dimensões da escala conhecimentos fundamentais predizem/explicam a variabilidade da escala competências transversais;
- 2 - As dimensões da escala conhecimentos fundamentais e transversais predizem/explicam a variabilidade da escala competências coletivas.

Por sua vez, a qualidade da relação é avaliada pela estatística inferencial, utilizando a análise de variância (testes de F). O teste de F valida em termos globais o modelo e não cada um dos parâmetros isoladamente (Pestana & Gageiro, 2003). O modelo de análise utilizado, GLM, incorpora um conjunto de testes adequados a modelos de análise multivariada, com designações diferentes, mas todos eles trabalham com a estatística F. A nossa escolha, para incluir neste relatório, recaiu no teste de *Hotelling's Trace*, pela simples razão de estarmos

mais familiarizados com o mesmo. No entanto, no procedimento tido para a extração dos resultados, os testes que estavam disponíveis no SPSS: *Pillai's Trace*, *Wilks' Lambda*, *Roy's Largest Root*, apresentaram resultados exatamente com o mesmo nível de significância que o obtido pelo *Hotelling's Trace*  $P < 0.01$ . De referir que definimos *a priori* para a utilização do modelo GLM, como intervalo de confiança 95% e margem de erro de 5%.

O quadro 39 dá-nos conta desses resultados, bem como o nível de significância associado. Com efeito, o valor da correlação múltipla representado pela letra R elevado ao quadrado ( $R^2$ ), também designado por coeficiente de determinação múltipla, indica a proporção da variância da variável dependente com as variáveis independentes, que a explica ou influencia (Polit & Hungler, 2003). A utilização da regressão linear múltipla, tal como já referido, permite compreender efeitos simultâneos de várias dimensões, o procedimento utilizado foi justamente colocar as dimensões de uma escala ou conceito (variáveis dependentes) e as variáveis independentes (todas as dimensões de cada escala) em simultâneo. Porém, os efeitos produzidos pelas variáveis independentes são observados no seu conjunto com cada dimensão considerada como variável dependente.

Assim, na análise que se segue, (quadro 39) introduzimos no modelo como variáveis dependentes as dimensões “Focalização no Cliente”, “Responsabilidade e Compromisso”, “Eficácia Comunicacional”, “Flexibilidade”, “Eficácia”, “Cooperação e Liderança” e “Iniciativa” da EACT e como variáveis independentes as dimensões “Missão e Política da Qualidade”, “Princípios de Gestão da Qualidade” e “Organização do Trabalho” da EACF. Para o efeito foram utilizados os seguintes comandos: GLM “variáveis dependentes” By “variáveis independentes”/METHOD = SSTYPE (3) INTERCEPT = INCLUDE/CRITERIA = ALPHA (.05)/DESIGN= Missão e Política da Qualidade (1), Princípios de Gestão da Qualidade (2), Organização do Trabalho (3) (1)\*(2), (1)\*(3), (2)\*(3), (1)\*(2)\*(3).

Quadro 39 - Regressão linear múltipla: variável dependente EACT e variável independente EACF

Fonte	Variável dependente EACT	Soma dos quadrados	GL	Média dos quadrados	F	P	R Quadrado	R Quadrado ajustado
Modelo corrigido	Focalização no Cliente	3329,272	127	26,215	2,710	,001	,910	,574
	Responsabilidade e Compromisso	1290,194	127	10,159	4,424	,000	,943	,730
	Eficácia Comunicacional	1052,373	127	8,286	3,235	,000	,943	,638
	Flexibilidade	435,000	127	3,425	5,417	,000	,953	,777
	Eficácia	628,778	127	4,951	3,389	,000	,927	,653
	Cooperação e Liderança	1070,540	127	8,429	,944	,604	,779	-,046
	Iniciativa	171,068	127	1,347	1,462	,100	,845	,267

Hotelling's Trace: 1359,651; F: 5438,605; P: ,000

No quadro anterior podemos verificar que as dimensões da EACF são boas preditoras dos efeitos produzidos nas variáveis dependentes, dimensões da escala EACT. Os valores estimados da variabilidade entre as dimensões da EACF (variável independente) e as dimensões das competências transversais (EACT) permitem aceitar a hipótese de que o nível de conhecimentos, que os indivíduos possuem sobre a instituição, explica as competências a ter em conta para um atendimento de qualidade ao cliente. Verifica-se que isto é válido para todas as dimensões exceto para as dimensões “Cooperação e Liderança” ( $F=,944$  e  $P=,604$ ) e “Iniciativa” ( $F=1,462$  e  $P=,100$ ). Se atendermos aos valores de  $R^2$ , as conclusões são as mesmas. Isto é a percentagem de variância explicada pelas dimensões da EACF para cada dimensão da EACT é muito elevada, é sempre superior a 55%, exceto na dimensão “Cooperação e Liderança”, apenas 4,6%, e na dimensão “Iniciativa” (26,7%). Estes dados parecem indicar que a cooperação e liderança e a iniciativa das pessoas não dependem dos conhecimentos delas sobre a instituição, sugerindo que se trata de uma característica individual, traços das pessoas que lhe conferem uma certa atitude de partilha de disponibilidade e de motivação para aprender e colaborar com os outros no trabalho. Mas, isto

não significa que não existe relação. Se repararmos estas relações que tem um  $R^2$  ajustado baixo tem um  $R^2$  muito elevado. Quanto maior for  $R^2$  quanto melhor é a explicação do modelo. É de salientar que pelos valores do teste *Hotelling's Trace*, (valor: 1359,651; F: 5438,605; P: ,000) e o grau de significância a ele associado valida o modelo global de relação entre o conjunto das variáveis em análise.

Os procedimentos na análise que a seguir apresentamos (quadro 40) são rigorosamente iguais aos tomados para as análises anteriores. Desta vez introduzimos como variáveis dependentes as dimensões que compõem a EACC e como variáveis independentes as dimensões da EACF e da EACT. Neste modelo, introduzimos como variáveis dependentes as dimensões “Formação e Aprendizagem”, “Compromisso com Valores Institucionais”, “Comunicação Interna”, “Compromisso com a Melhoria” e “Trabalho em Parceria”, da EACC e como variáveis independentes as dimensões “Missão e Política da Qualidade”, “Princípios de Gestão da Qualidade” e “Organização do Trabalho” da EACF; e “Focalização no Cliente”, “Responsabilidade e Compromisso”, “Eficácia Comunicacional”, “Flexibilidade”, “Eficácia”, “Cooperação e Liderança” e “Iniciativa”, da EACT.

Para o efeito foram utilizados os seguintes comandos: GLM “variáveis dependentes”. By “variáveis independentes”/ METHOD = SSTYPE (3) /INTERCEPT = INCLUDE/ CRITERIA = ALPHA(.05)/ DESIGN = Missão e Política da Qualidade (1), Princípios de Gestão da Qualidade (2), Organização do Trabalho (3), Focalização no Cliente (4), Responsabilidade e Compromisso (5), Eficácia Comunicacional (6), Flexibilidade (7), Eficácia (8), Cooperação e Liderança (9) e Iniciativa (10).

(1)\*(2), (1)\*(3), (1)\*(4), (1)\*(5), (1)\*(6), (1)\*(7), (1)\*(8), (1)\*(9), (1)\*(10), (2)\*(3), (2)\*(4), (2)\*(5), (2)\*(6), (2)\*(7), (2)\*(8), (2)\*(9), (2)\*(10), (3)\*(4), (3)\*(5), (3)\*(6), (3)\*(7), (3)\*(8), (3)\*(9), (3)\*(10), (4)\*(5), (4)\*(6), (4)\*(7), (4)\*(8), (4)\*(9), (4)\*(10), (5)\*(6), (5)\*(7), (5)\*(8), (5)\*(9), (5)\*(10), (6)\*(7), (6)\*(8), (6)\*(9), (6)\*(10), (7)\*(8), (7)\*(9), (7)\*(10), (8)\*(9), (8)\*(10), (9)\*(10), (1)\*(2)\*(3)\*(4)\*(5)\*(6)\*(7)\*(8)\*(9)\*(10)



Quadro 40 - Regressão Linear Múltipla: variável dependente EACC e variáveis independentes EACF e EACT

Fonte	Variável Dependente EACC	Soma dos Quadrados	Gl	Média dos Quadrados	F	P	R Quadrado	R Quadrado Ajustado
Modelo Corrigido	Formação e Aprendizagem	1717,388	109	15,756	2,505	,000	,864	,519
	Compromisso com Valores Institucionais	660,914	109	6,063	2,947	,000	,882	,583
	Comunicação Interna	585,824	109	5,375	2,109	,003	,842	,443
	Compromisso com a Melhoria	271,070	109	2,487	2,797	,000	,876	,563
	Trabalho em Parceria	1287,241	109	11,810	2,195	,002	,848	,462

*Hotelling's Tracer*: 36,00; F: 280,802; P: ,000

Como se pode observar nas dimensões da EACC (variável dependente) o modelo de regressão pelo método GLM, revelou que o conjunto das 10 dimensões que compõem as duas escalas são boas preditoras das competências coletivas. Todas as dimensões desta escala apresentam valores de F com significado estatístico para  $P < 0,01$ . Neste modelo todas as dimensões das competências transversais e conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento das competências coletivas, fornecem contributos, cujo valor da variância se situa entre 44,3% (valor mais baixo) para a dimensão “Comunicação Interna” e 58,3% para a dimensão “Compromisso com Valores Institucionais”.

Estes resultados indicam, desde logo, e tendo em conta que o valor do teste *Hotelling's Trace* é altamente significativo ( $P=0,000$ ), que este modelo é válido para explicar a relação entre o conjunto das variáveis estudadas. Isto permite-nos afirmar que os conhecimentos fundamentais e as competências transversais são boas preditoras das competências coletivas. A um elevado nível de conhecimentos e habilidades individuais corresponderá uma atitude altamente favorável para o desenvolvimento de competências do coletivo que por sua vez se refletirá no desempenho da organização. Ao nível mais específico podemos dizer que as dimensões da EACF e EACT são boas preditoras dos efeitos produzidos nas variáveis que compõem a escala EACC. Os valores estimados da variabilidade



entre as dimensões da EACF e EACT (variáveis independentes) e as dimensões das competências coletivas (EACC) permitem aceitar a hipótese de que o nível de conhecimentos, que os indivíduos possuem sobre a instituição e as habilidades que demonstram em termos de atendimento ao cliente, explicam a atitude dos indivíduos face a um conjunto de competências, que devem promover a formação e aprendizagem das pessoas, a melhoria contínua na realização do serviço, a imagem da instituição, a comunicação e partilha de informação e o trabalho em parceria.

Tal como podemos observar através do quadro 40 (coluna “R quadrado ajustado”), a variabilidade do conjunto das dimensões da EACF e EACT explica 51,9% da variância da dimensão “Formação e Aprendizagem”, 58,3% da dimensão “Compromisso com Valores Institucionais”, 44,3% da “Comunicação Interna”, Compromisso com a Melhoria”, 56,3% “Compromisso com a Melhoria” e 46,35 “Trabalho em Parceria”. Também o valor de F encontrado em todas as dimensões da variável dependente (EACC) é estatisticamente significativo para  $P < 0,01$ .

Desta análise podemos concluir que as duas hipóteses de trabalho foram confirmadas. Realizada a análise de dados e interpretação é necessário passar à sua discussão, procurando contextualizá-los nas teorias que os suportam.

## **CAPÍTULO III**

### **DAS COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DA QUALIDADE À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO**

## 1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos capítulos anteriores foi apresentado o quadro teórico que orientou esta pesquisa, os procedimentos metodológicos e as técnicas mais apropriadas, com vista à construção e avaliação das qualidades psicométricas e da validade de construto das escalas de avaliação das competências, bem como as análises que nos levaram ao modelo preditivo. Seguidamente, vamos promover uma apreciação crítica dos resultados tentando enquadrá-los em teorias ou conceitos que justifiquem os achados desta investigação.

### 1.1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste estudo partimos do pressuposto de que as dimensões do conceito de competência e as relações que se estabeleceriam entre elas, em ambiente de qualidade, nos levaria a uma compreensão mais nítida, da sua importância como fator estruturante para a aprendizagem das pessoas e por conseguinte da organização. No sentido de fundamentar e dar corpo a esta ideia, desenvolvemos um quadro teórico que enquadrasse e justificasse as etapas subsequentes. Constatou-se que o conceito de competência é complexo e polissémico, podendo assumir diferentes perspetivas e tipologias ou classificações e que o contexto é determinante no desenvolvimento dessas mesmas competências. Também verificamos que as competências de cada pessoa podem ‘contaminar’ o grupo, traduzindo um modo de aprender, pela informação e conhecimento, pela formação, pelo trabalho e pela relação formal e informal do coletivo, pela colaboração e cooperação, com vantagens competitivas para a organização. Por isso, procuramos caracterizar a especificidade do contexto teórico e prático da gestão da qualidade, de uma perspetiva individual para a coletiva e desta para a organização, dando assim sentido aos conceitos estudados e à metodologia utilizada. O desenho da investigação desenvolveu-se à luz de um critério de coerência entre aquilo que se definiu como linhas orientadoras teórico-metodológicas e os procedimentos adotados.

São sempre discutíveis as opções metodológicas que se tomam, não só pela sua natureza e função no processo de investigação, mas também pelo seu potencial de eficácia no cumprimento dos objetivos que se definem. Não obstante, pensamos que em função do que se

pretendia, do contexto do estudo e da natureza do problema, tomamos as decisões mais ajustadas em cada fase e momento da investigação. Consideramos que, numa visão geral do processo, este estudo trouxe importantes contributos, ao nível teórico, metodológico e para investigações futuras. Mas, ao mesmo tempo, temos a noção de que também tem algumas limitações.

Para a construção das escalas de avaliação de competências fizemos um percurso que nos pareceu, por um lado ajustado, por outro, muito rico em termos de aprendizagem. A constituição do grupo de discussão para a construção e validação da informação relativa à primeira amostra de itens facilitou a compreensão do que poderia ser a atitude da população que se pretendia estudar. De referir que o grupo de discussão tinha características semelhantes aos sujeitos da investigação, eram docentes e não docentes e exerciam a sua atividade profissional em instituições de ensino superior politécnico. A interação que se estabeleceu entre os elementos, a naturalidade e liberdade com que formularam as suas questões, sugestões e comentários, produziu uma riqueza de informação fundamental para atingir o objetivo preconizado. Mas, foi também, um desafio permanente para o investigador, na medida em que exigiu um esforço acrescido no sentido de moderar a discussão e, ao mesmo tempo, proceder aos registos que, naquele momento, foram considerados pertinentes.

Os instrumentos, que daqui resultaram, mostraram-se adequados no conteúdo, na estrutura e no critério de medida. A escala de avaliação de conhecimentos continha uma amostra de 17 itens, um pouco inferior ao referido por Rust & Golombok, (1992). Estes autores aconselham um número de itens não inferior a 20, porque uma amostra reduzida de itens tem tendência a produzir coeficientes de consistência interna baixos. Contudo, podemos observar (cf. quadro 14) que o valor de *alpha* obtido foi de 0.92, tal como referido anteriormente, valor indicativo de um nível elevado de fiabilidade.

A fase de colheita de dados e o contexto onde aconteceu levantou alguns problemas. Desde logo pela necessidade de recolhermos a informação em contexto de trabalho da população-alvo, não foi possível aceder aos sujeitos por outra via que não esta. Também a dimensão do questionário poderá ter potenciado a falta de recetividade por parte dos sujeitos e, ao mesmo tempo, contribuído para o facto de ter havido uma percentagem relativamente elevada de questionários muito incompletos e que por isso fomos obrigados a rejeitá-los. Porém, ao termos presente os problemas que pode levantar a introdução de dados muito incompletos, na análise dos mesmos, e termos decidido desta maneira, pensamos que

minimizamos os possíveis enviesamentos resultantes justamente dos sujeitos não terem respondido a todas as questões. Fortin (1999) refere que “quando o sujeito não fornece respostas a todas as questões, o que cria um enviesamento que prejudica a validade do questionário” (p.253).

Relativamente à análise de dados consideramos que, no essencial, correu como previamente planeado. Seguimos o caminho e adotamos os procedimentos que a literatura refere como sendo os mais consensuais para um plano de investigação desta natureza. A generalidade dos estudos que procedem à validação de escalas de avaliação utilizam estas técnicas e procedimento estatísticos, ou muito semelhantes, principalmente quando assumem a natureza intervalar das variáveis em análise, como é o caso (Bryman & Cramer, 1992; Rust & Golombok, 1992; Fortin, 1999; Gageiro & Pestana, 2003; Polit & Hungler, 2003).

Também a constituição do painel de peritos, para validação das dimensões que resultaram da análise fatorial, se mostrou muito útil. Sem esta estratégia, talvez a nomeação das dimensões não tivesse resultado tão ajustada ao conteúdo dos itens. Tratou-se de um trabalho difícil de concretizar, essencialmente pela natureza do conteúdo do item com maior carga fatorial de cada fator. Foi necessário um esforço acrescido no sentido de encontrar um conceito que representasse o conjunto dos itens de cada dimensão e ao mesmo tempo tomasse como prioritária a ideia expressa pelo item pivô. Esta validação tornou-se ainda mais pertinente na medida em que os indicadores que representavam as variáveis latentes, resultado da análise fatorial, não estavam ‘conetados’ com uma dimensão teórica. A sua nomeação foi feita *a posteriori*, numa primeira fase pelo investigador, com base na literatura de referência e depois pelos peritos.

#### *1.1.1. Fidelidade dos Resultados*

O processo de depuração da informação resultou na seleção dos itens que compõem a versão final das diferentes escalas. Em termos gerais, podemos afirmar que os itens selecionados pelos processos descritos anteriormente são aqueles que parecem refletir as competências que explicam os conceitos: conhecimentos fundamentais; competências transversais; competências coletivas e competências essenciais de gestão, no âmbito da gestão da qualidade. Reportando-nos ao conteúdo dos itens eliminados, verifica-se que, na

generalidade, está mais relacionado com a forma como foram redigidos do que com o conteúdo da afirmação. Estes itens foram apresentados aos respondentes através de uma afirmação pela negativa e não pela positiva como todos os restantes. Este procedimento é recomendado por Rust & Golombok (1992), principalmente para escalas de avaliação de tamanho considerável, como foi o caso da EACEG. Estes autores referem que é importante introduzir *distractors* para evitar ou reduzir o efeito de aquiescência.

Os valores do coeficiente de *alpha* encontrados na EACF, EACT, EACC e EACEG permitem afirmar que os inventários de questões utilizadas possuem boas qualidades psicométricas. Os instrumentos em causa medem de facto o conceito que cada um se propõe medir. Numa outra perspetiva, e tomando em consideração os resultados obtidos a partir dos procedimentos estatísticos considerados adequados para o efeito, verifica-se que, pelo valor de *alpha* de cada escala, existe uma dimensão geral subjacente ao conjunto dos itens que compõem cada uma delas. Essa dimensão parece traduzir o conhecimento – saber, a habilidade – saber fazer, e a atitude – saber ser, que explicam as competências de gestão da qualidade. O conjunto dos itens, transmite uma ideia única geral, embora possamos admitir que outras dimensões ou itens, possam ser formulados. Tais resultados parecem, assim, fornecer suporte para uma definição dos conceitos em análise em termos de uma dimensão geral avaliativa em relação aos diferentes níveis de competências.

O quadro seguinte apresenta as estatísticas das quatro escalas utilizadas e validadas sobre as competências de GQ.

Quadro 41 - Resumo das estatísticas totais das escalas

Escalas	Média	Variância	DP	<i>Alpha</i> total
<b>EACF</b>	70,04	96,58	9,83	,92
<b>EACT</b>	120,65	160,32	12,66	,89
<b>EACC</b>	90,49	84,81	9,21	,86
<b>EACEG</b>	176,35	984,14	31,37	,96

### *1.1.2. Validade de Construto*

O estudo da validade dos instrumentos de medida, tal como já referido e justificado anteriormente, quer através da validade de construto, pela análise fatorial, quer através do recurso a um critério externo, pela análise das diferenças, revelou-se, por um lado, apropriada e, por outro, esclarecedora sobre as dimensões latentes a considerar, representativas do conjunto da informação para o conceito geral de competência e para o conceito dos diferentes tipos de competências de gestão da qualidade Conhecimentos Fundamentais, Competências Transversais, Competências Coletivas e Competências Essenciais de Gestão (Kerlinger, 1980; Bryman & Cramer, 1992; Page, 1993; Pilt & Hungler, 2003).

Através da análise fatorial, validou-se uma estrutura multidimensional de cada inventário de itens, encontrou-se o número de itens que compõem cada dimensão ou fator e identificou-se a variância explicada por cada fator e pelo conjunto dos fatores de cada escala de avaliação. Este tipo de análise revelou-se uma importante técnica para a compreensão da estrutura dos construtos e, conseqüentemente, para uma reflexão teórica sobre a natureza das competências de gestão da qualidade, na sua conceção mais ampla e dos conceitos a ela agregados. Numa perspetiva ainda mais crítica, permitiu-nos a utilização de outros métodos preditores que confirmaram a ‘ligação’ entre os conceitos e como é que uns predizem outros. Isto é, qual o que está antes e o que está depois. A que valores de um correspondem valores de outros. Sugere, igualmente, a forma como devem ser explorados em estudos posteriores na formação e aprendizagem das pessoas em ambiente de qualidade, enquanto sistema estruturado e formalmente assumido e implementado na instituição.

O quadro 42 apresenta um resumo do resultado dessas análises, onde podemos verificar que o conjunto dos fatores ou dimensões explicam sempre acima de 60% da variância da variabilidade total de cada escala. Estes dados são altamente favoráveis e congruentes com o que a maioria dos autores considera como muito bons (Pestana & Gageiro, 2003).

Quadro 42 - Variância explicada pelo conjunto das dimensões para cada escala

Escalas	Dimensões	Nº de itens por dimensão	Variância cumulada explicada
<b>EACF</b>	Política da Qualidade	6	61,455
	Princípios de Gestão da Qualidade	6	
	Organização do Trabalho	5	
<b>EACT</b>	Focalização no Cliente	4	62,608
	Responsabilidade e Compromisso	6	
	Eficácia Comunicacional	5	
	Flexibilidade	3	
	Eficácia	4	
	Cooperação e Liderança	4	
	Iniciativa	2	
<b>EACC</b>	Formação e Aprendizagem	6	61,054
	Compromisso com Valores Institucionais	5	
	Comunicação Interna	3	
	Compromisso com a Melhoria	3	
	Trabalho em Parceria	4	
<b>EACEG</b>	Visão e Estratégia	20	67,436
	Planeamento, Implementação e Avaliação	12	
	Liderança	8	
	Avaliação e Controlo	1	
	Desenvolvimento Humano	1	

### 1.1.3. Validade de Critério

Os resultados do estudo da validade pela análise das diferenças, utilizando como critério externo o facto dos indivíduos inquiridos serem docentes ou não docentes, de terem ou não experiência em qualidade e de terem frequentado ou não formação em matéria de



qualidade, foram igualmente importantes para identificar, quais as dimensões das competências que discriminam os grupos em análise.

Assim, e para uma melhor compreensão do assunto, o quadro 43, que a seguir apresentamos, resume a análise das diferenças de acordo com os grupos em análise.

Quadro 43 - Síntese da análise das diferenças

Escala e Dimensões		Grupo profissional	Experiência em qualidade	Formação em qualidade
Conhecimentos Fundamentais	Missão e Política da Qualidade	,082 ns	,045	,000
	Princípios de Gestão da Qualidade	,024	,000	,000
	Organização do Trabalho	,000	,002	,000
Competências Transversais	Focalização no Cliente	,886 ns	,807 ns	,002
	Responsabilidade e Compromisso	,031	,014	,002
	Eficácia Comunicacional	,004	,002	,007
	Flexibilidade	,065 ns	,000	,047
	Eficácia	,007	,001	,010
	Cooperação e Liderança	,000	,218 ns	,080 ns
	Iniciativa	,009	,141 ns	,308 ns
Competências Coletivas	Formação e Aprendizagem	,122 ns	,037	,001
	Compromisso com Valores Institucionais	,001	,079 ns	,000
	Comunicação Interna	,424 ns	,480 ns	,790 ns
	Compromisso com a Melhoria	,000	,004	,000
	Trabalho em Parceria	,057 ns	,407 ns	,006
Competências Essenciais	Visão e Estratégia	,197 ns	,479 ns	,066 ns
	Planeamento, Implementação e Avaliação	,192 ns	,984 ns	,005
	Liderança	,447 ns	,582 ns	,091 ns
	Avaliação e Controlo	,758 ns	,003	,754 ns
	Desenvolvimento Humano	,256 ns	,168 ns	,600 ns

Nota: os valores que se encontram no quadro representam o valor de P associado ao t-teste encontrado ns = não significativo

Observando o quadro anterior podemos concluir que nem todas as dimensões discriminam os grupos de sujeitos em análise. Não encontramos estudos realizados com as mesmas variáveis e procedimento estatístico, para podermos comparar os resultados, porém estes dados parecem significar que a não evidência estatística de diferenças, nalgumas dimensões com alguns grupos das diferentes combinações, se deve ao facto dessas dimensões terem sido compreendidas com base em conhecimentos e experiências que acontecem independentemente de se tratar de ambiente específico (gestão da qualidade). Isto é, de alguma maneira, mesmo as pessoas não usando uma terminologia adequada à qualidade, conhecem e lidam com os conceitos utilizados. A título de exemplo e no sentido de clarificarmos o nosso argumento, embora as percepções das pessoas sobre a importância e atenção dada ao cliente em ambiente de qualidade, possa ter uma perspectiva diferente e ser melhorada, o que é facto é que ele existe e os profissionais lidam com ele em qualquer circunstância e, por isso, ao não se identificarem diferenças entre as médias das pontuações obtidas, não significa que essas diferenças não possam existir em termos individuais. Também é aconselhável que façamos um esforço no sentido de olharmos para cada análise *per se* e não para o conjunto das mesmas, porque o comportamento de cada variável pode mudar conforme a característica que distingue os grupos. Isto aplica-se justamente à dimensão “Focalização no Cliente” da EACT. Os resultados desta dimensão não são significativamente diferentes entre os docentes e não docentes, nem entre os indivíduos com e sem experiência em qualidade, mas já são entre os grupos de sujeitos que frequentaram e não frequentaram formação, estando mais de acordo com o conteúdo manifesto dos itens os indivíduos que realizaram formação. Sem nos esquecermos de que se trata de uma interpretação complexa, não podemos deixar de referir que a formação, à luz destes resultados, pode ter contribuído para a criação de uma atitude mais favorável à filosofia da qualidade no atendimento do cliente. Este exemplo repete-se para outras dimensões, embora não necessariamente com os mesmos grupos (cf. Quadro 43). A formação em sala e no posto de trabalho, formal e informal, individual e em grupo, é uma atividade em permanência em situação de implementação e manutenção de um qualquer SGQ.

Se atendermos aos quadros 36, 37 e 38, verificamos que no conjunto das variáveis em análise (grupo profissional, experiência e formação em qualidade), é na variável formação onde se identifica um maior número de dimensões das competências, cujas diferenças são

estatisticamente significativas. Do total das dimensões que compõem as três escalas (20 dimensões) encontraram-se diferenças estatisticamente significativas em 9 dimensões entre os grupos de docentes e não docentes, em 10 dimensões entre os grupos com e sem experiência em qualidade e 13 dimensões entre os grupos com e sem formação em qualidade. Estes resultados indicam que a formação específica em qualidade promove o conhecimento, a habilidade e a atitude favorável face às competências de gestão da qualidade (Moura & Bitencourt, 2006; Ceitil, 2007). Pela análise da variância efetuada, os valores de *t* e sua significância estatística indicam, que podemos afirmar que nem todas as dimensões das competências de gestão da qualidade se mostraram adequadas para discriminar o grupo dos docentes e dos não docentes. Mencionam-se, de seguida, as dimensões onde foram detetadas diferenças, dado que o grupo dos docentes atingiu uma pontuação média mais elevada em todas as dimensões: “Princípios de Gestão da Qualidade”, “Organização do Trabalho” da EACF; “Responsabilidade e Compromisso”, “Eficácia Comunicacional”, “Eficácia”, “Cooperação e Liderança” e “Iniciativa” da EACT; “Compromisso com Valores Institucionais” e “Compromisso com a Melhoria” da EACC.

No que se refere à EACEG, tal como se pode observar, a grande maioria das análises não detetou diferenças entre as pontuações médias atingidas pelos grupos em estudo. Apenas foram detetadas diferenças, com significado estatístico, na dimensão “Avaliação e Controlo” e “Planeamento, Implementação e Avaliação” nos grupos que compõem as variáveis experiência e formação em qualidade. Relativamente à experiência podemos interpretar este resultado, como sendo devido à necessidade de tornar eficiente a utilização dos recursos, tendo como premissa básica a sua correta utilização e manutenção de todo o equipamento, mantendo-o sempre pronto a ser utilizado. No que se refere ao planeamento, implementação e avaliação, temos de tomar em consideração que a GQ, relativamente a esta dimensão, apesar de ter aspetos comuns a todo o tipo de gestão, contempla aspetos específicos na forma e na substância, nomeadamente pela organização e sistematização de todas as operações que envolvem o processo, pela terminologia utilizada e, ainda, pela circunstância de que, estas etapas, pressupõem o envolvimento de todas as pessoas aos diferentes níveis da organização.

No estudo das dimensões demonstra-se o que alguns autores referem sobre a importância e o significado da complementaridade das análises e, por isso, os diferentes tipos de análises realizadas, tendo em vista um objetivo único, o de validar a informação, não

podem ser tratadas como assuntos independentes (Fortin, Côté & Filion, 2009; Hill & Hill, 2002). A validade de construto preocupa-se com as propriedades internas e a validade externa com outras variáveis que teoricamente estão relacionadas com o construto e, ao mesmo tempo, fazem sentido no contexto da investigação. Por isso, os procedimentos foram realizados em etapas sucessivas, cuja sequência foi marcada pelas análises anteriores. Este é um princípio que norteou a globalidade das análises, que permitiram concretizar este estudo. Porém, este é o momento em que devemos fazer um juízo crítico, o mais independente possível, sobre os achados da investigação. Neste pressuposto é de referir que das análises efetuadas para a validação das escalas de avaliação de competências de gestão da qualidade, os resultados encontrados, não só cumpriram os critérios estabelecidos como até, em muitos casos, os superaram. Assim, ao nível mais técnico, podemos afirmar que as hipóteses teóricas foram comprovadas. Contudo, num olhar mais específico sobre esta questão, algumas dificuldades se nos colocaram e que serviram, naturalmente, de reflexão. A tentativa de procurarmos encontrar a independência dos itens que se agregaram a cada variável latente, através da análise fatorial e os resultados mostrarem que muitos deles saturam (valores da saturação pelo menos de 0.30) em mais do que um fator, cria dificuldades na sua interpretação, mas ao mesmo tempo, a um nível mais teórico, pode significar, por um lado, que a formação e desenvolvimento de competências se faz pelo contributo de diferentes aspetos do conhecimento da habilidade e da atitude dos indivíduos e, por outro, que as pessoas ao responderem às questões não conseguiram desligar-se dessa realidade e, por isso, as respostas foram fornecidas à luz de um modelo psicológico de covariância (Polit & Hungler, 2003; Pestana & Gageiro, 2003). Este tópico pode despertar interesses em investigações futuras para procurar encontrar estratégias e modelos teóricos da psicologia social que possam ajudar a compreender este fenómeno. Uma outra dificuldade, decorrente da análise fatorial, relaciona-se com a circunstância de termos encontrado fatores com apenas um item o que cria uma certa redundância por anulação do princípio da agregação de variáveis e também pela falta da diversidade de indicadores que se pretendem para medir a variável latente. Por estas razões, alguns autores aconselham, em futuras investigações, melhorar as escalas de avaliação, em vez de criar novos instrumentos (Fortin, Côté & Filion, 2009; Hill & Hill, 2002).

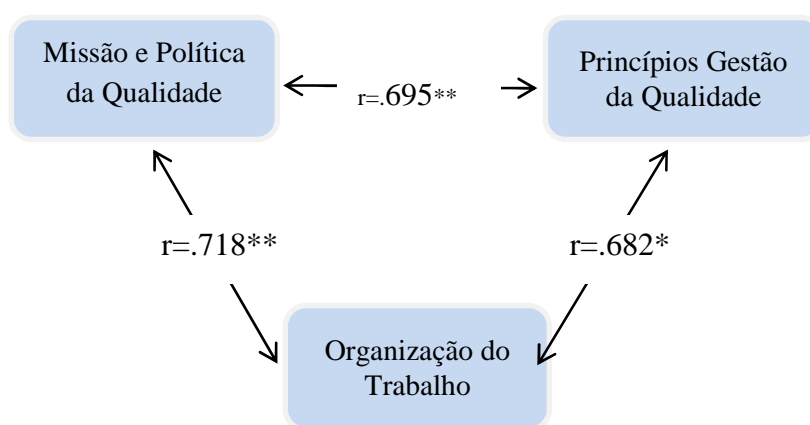
No conjunto das análises efetuadas para validação das escalas, parece estar presente o pressuposto de que a incorporação da informação, sobre as diferentes competências (por

meio de interações e aprendizagens de ordem social ou não), produz uma dada representação mental, regulando e determinando a atitude e opinião das pessoas, colocando-as numa situação de terem formação e experiência em qualidade e de serem docentes ou não docentes.

#### 1.1.4. Validade Preditiva

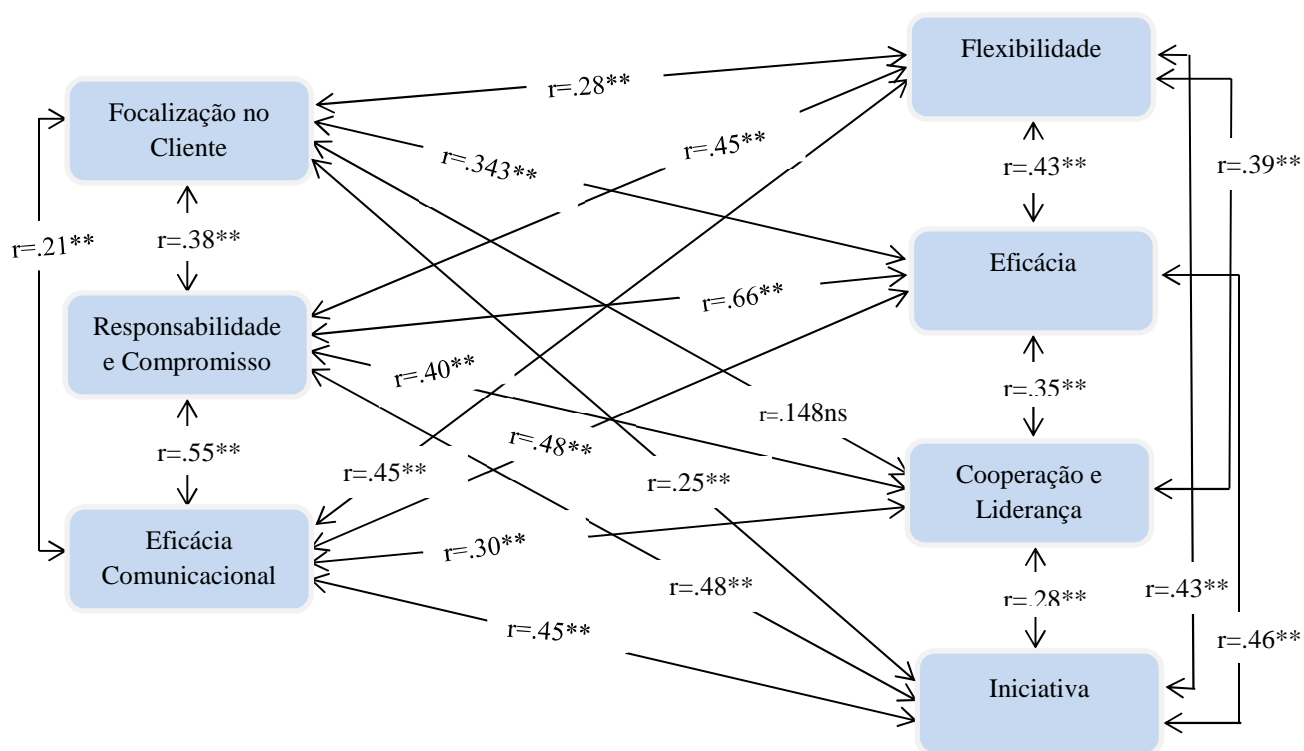
O resultado do estudo das correlações entre as dimensões dos diferentes tipos de competências foi um bom indicador da importância que, neste estudo, veio a assumir a análise de regressão linear. Os coeficientes de correlação de *Pearson*, entre o conhecimento dos sujeitos, considerados necessários para um serviço de qualidade ao cliente, pela frequência com que exerciam determinadas habilidades no conjunto dos colaboradores e aquilo que se considerou como competências coletivas foram reveladores de um conceito geral de competência que agrega conceitos de menor dimensão ou mais específicos. Para uma melhor compreensão do fenómeno, apresentamos, seguidamente, nas figuras 10, 11 e 12, as intercorrelações das dimensões, conceito a conceito, como forma de justificar a nossa opção e, ao mesmo tempo, melhorar a compreensão do modelo preditivo global.

Figura 11 – Intercorrelações da EACF



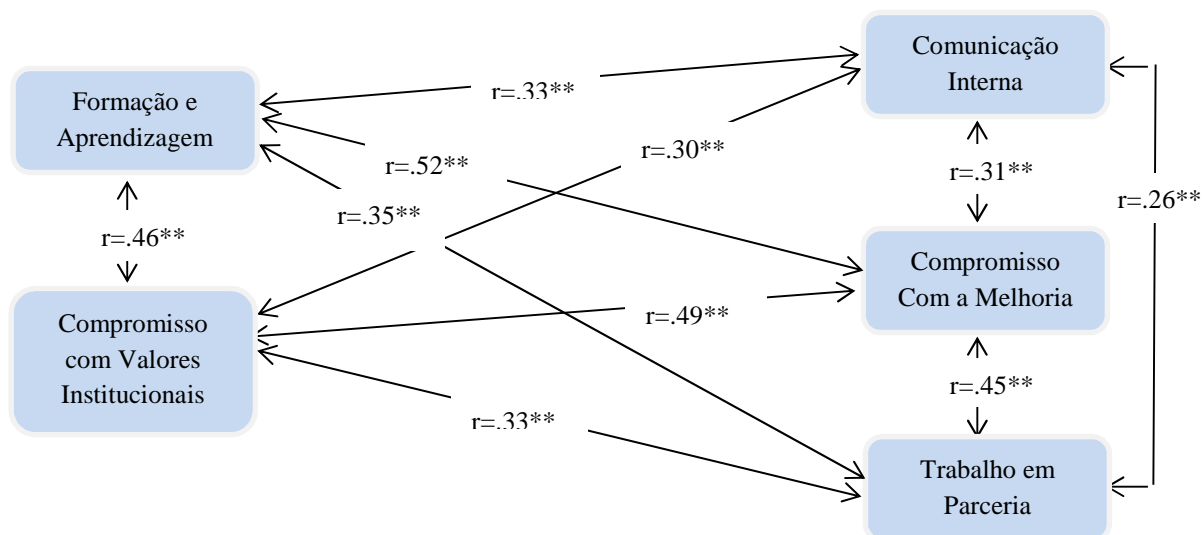
Dois asteriscos (\*\*) significa que o valor de  $r$  é estatisticamente significativo para  $P < .001$

Figura 12 - Intercorrelações da EACT



Dois asteriscos (\*\*) significa que o valor de  $r$  é estatisticamente significativo para  $P < .001$

Figura 13 – Intercorrelações da EACC

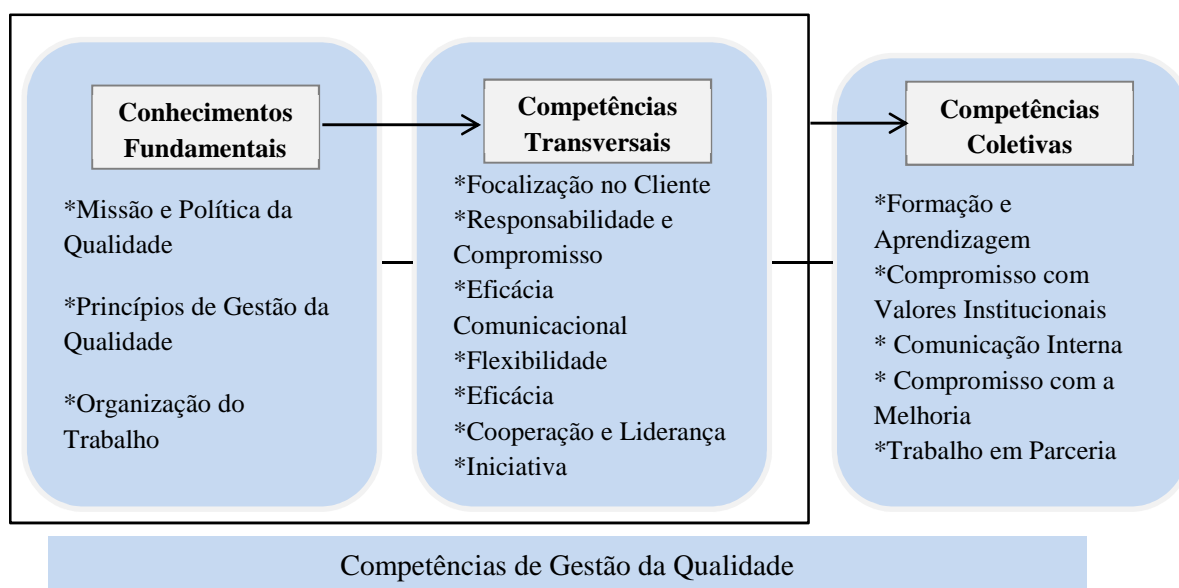


Dois asteriscos (\*\*) significa que o valor de  $r$  é estatisticamente significativo para  $P < .001$

Os resultados do estudo da validade preditiva, através da regressão linear múltipla, “General Linear Modelo” (GLM), dos inventários, sugerem que um conhecimento adequado à GQ constitui um indicador válido para prever o desenvolvimento da habilidade e, por sua vez, o conhecimento agregado às habilidades são preditivas de uma atitude favorável às competências de caráter coletivo. O conceito de competências organizacionais forma-se a partir da agregação de outros conceitos de natureza mais específica, centrados no indivíduo e no grupo. Estes resultados estão em sintonia com as teorias sobre a formação das competências, de diferentes autores (Durand, 2000; Fleury & Fleury, 2001; Moura & Bitencourt, 2006).

A figura que a seguir apresentamos representa o sentido da relação entre as diferentes competências, observando-se que as dimensões ou indicadores da variável independente “conhecimentos fundamentais” são bons preditores da variável dependente “competências transversais”, exceto para a dimensão “Cooperação e Liderança” e “Iniciativa” (cf. Quadros 39 e 40) e, por sua vez, estas duas variáveis em conjunto (variáveis independentes) têm valor preditivo para o comportamento da variável “competências coletivas”. Estes três níveis de competências formam o conceito de competências organizacionais em GQ, tal como anteriormente referido.

Figura 14 - Modelo preditivo global



## 1.2. COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Neste momento, vamos procurar compreender o contributo dos diferentes tipos de competências em GQ para a formação das competências organizacionais e como estas podem levar à aprendizagem da organização. O nosso objetivo é contribuir para a definição de um conceito de competências, a serem exercidas pelos diferentes elementos de uma instituição, em contexto de GQ. Em simultâneo identificamos e avaliamos as atitudes desses mesmos indivíduos face a um conjunto de afirmações, que traduzem competências que, não sendo da sua responsabilidade, devem ter uma perceção sobre as mesmas. A definição do conceito de competências, numa perspetiva das dimensões que o compõem está devidamente estudado, mas não se conhecem estudos que definam indicadores dessas dimensões em contexto de GQ.

O quadro que se segue resume o conteúdo das diferentes competências. Ao atendermos a esta informação e se, ao mesmo tempo, estabelecermos um paralelismo com a informação contida nos quadros 12 e 13, verificamos que o conteúdo relativo ao conjunto das escalas está manifestamente dirigido à pessoa, ao grupo e à instituição. Isto é, as pessoas ao identificarem as vantagens da implementação de um SGQ fizeram-no numa perspetiva individual, de grupo e da instituição.

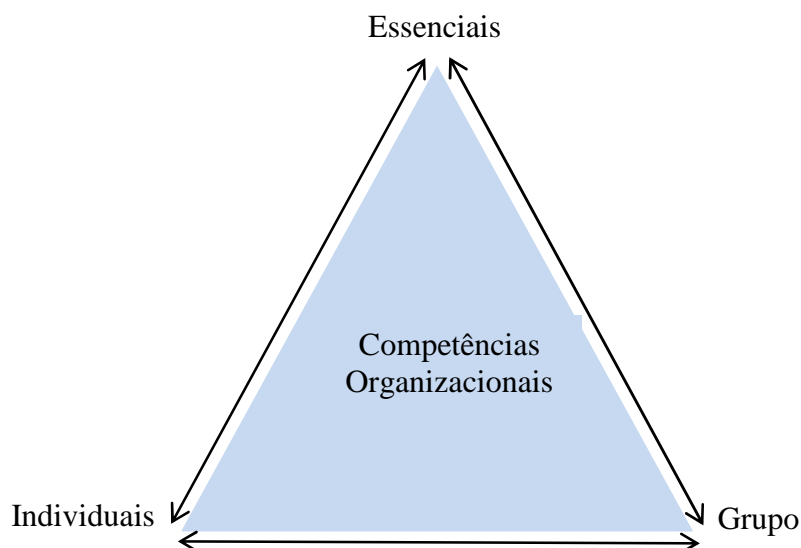


Quadro 44 - Resumo do conteúdo das dimensões da EACF, EACT, EACC

	Dimensões	Conteúdo das dimensões
<b>Conhecimentos Fundamentais</b>	Missão e Política da Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produtos e serviços</li> <li>- Princípios de negociação</li> <li>- Ambiente</li> <li>- Missão</li> <li>- Objetivos</li> </ul>
	Princípios de Gestão da Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão de recursos humanos</li> <li>- Gestão da qualidade em serviços</li> <li>- Melhoria contínua</li> <li>- Atendimento ao cliente</li> <li>- Direitos e deveres do cliente</li> <li>- Conjuntura social, política e económica da instituição</li> </ul>
	Organização do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idioma estrangeiro</li> <li>- Funções e responsabilidades</li> <li>- Processos de trabalho</li> <li>- Contexto laboral</li> <li>- Política da Instituição</li> </ul>
<b>Competências Transversais</b>	Focalização no Cliente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidade no atendimento</li> <li>- Disponibilidade para a inovação</li> <li>- Empatia com o cliente</li> <li>- Análise autocritica do desempenho</li> </ul>
	Responsabilidade e Compromisso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilidade na ação</li> <li>- Satisfação do cliente</li> <li>- Melhoria contínua</li> <li>- Procura de informação</li> <li>- Informação ao cliente</li> <li>- Comunicação verbal</li> <li>- Resolução de problemas</li> </ul>
	Eficácia Comunicacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação com o cliente</li> <li>- Identificação das expectativas</li> <li>- Relação pessoal/profissional</li> </ul>
	Flexibilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilidade na relação com o cliente</li> <li>- Relação com pessoas, culturas e contextos</li> <li>- Integração social</li> <li>- Adaptação a novas situações de trabalho</li> </ul>
	Cooperação e Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha de conhecimentos</li> <li>- Colaboração no trabalho</li> <li>- Motivação para ensinar</li> <li>- Disponibilidade para a instituição</li> </ul>
	Eficácia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão do stresse no trabalho</li> <li>- Identificação das necessidades</li> <li>- Relação com o cliente</li> <li>- Tomada de decisão no trabalho</li> </ul>
	Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativa no trabalho</li> <li>- Iniciativa na resolução de problemas</li> </ul>
<b>Competências Coletivas</b>	Formação e Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta ativa</li> <li>- Conceção e desenvolvimento</li> <li>- Colaboração no trabalho</li> <li>- Partilha de informação</li> <li>- Assimilação do conteúdo da mudança</li> </ul>
	Compromisso com Valores Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reputação</li> <li>- Inovação</li> <li>- Imagem</li> <li>- Qualidade</li> <li>- Lealdade</li> </ul>
	Comunicação Interna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aberta e transparente</li> <li>- Partilha de conhecimentos</li> <li>- Promoção da aprendizagem</li> </ul>
	Compromisso com a Melhoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clientes e fornecedores</li> <li>- Organização do trabalho</li> <li>- Eficiência</li> <li>- Aperfeiçoamento profissional</li> </ul>
	Trabalho em Parceria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto internacional</li> <li>- Equipa interdisciplinar</li> <li>- Autonomia no trabalho</li> <li>- Fornecedores</li> </ul>

Os conhecimentos, habilidades e atitudes complementam-se e articulam-se de forma mais ou menos complexa e sistémica. Estes resultados vão de encontro à ideia de que o desenvolvimento de competências procura o equilíbrio entre o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser*. Essa visão sistémica descreve o processo de aprendizagem na relação entre o que o indivíduo conhece, o que pratica e como se comporta no contexto organizacional. (Moura & Bitencourt, 2006). Mas, ao mesmo tempo, criamos algo de novo, que foi justamente identificar os indicadores (pelo menos alguns), para cada uma dessas dimensões, válidos para avaliar esse mesmo conceito, de acordo com um contexto específico (GQ). Assim, a figura que se segue observa uma visão sobre o tipo de competências estudadas, que se inscrevem no conceito de competências de gestão da qualidade. As competências essenciais no vértice superior da pirâmide, como simultaneamente informadoras e dinamizadoras das restantes competências, na base, as individuais que se relacionam com as competências coletivas, dando assim sentido às competências organizacionais.

Figura 15 - Tipo de competências da GQ



Este estudo permitiu-nos conhecer qual a informação ou quais os indicadores que medem que conceito. Educadores, gestores, administrativos e outro pessoal, beneficiarão com a leitura deste estudo. Nele reconhecerão elementos, ideias, propostas ou questões que poderão constituir mote de reflexão de apropriação ou até o ponto de partida para a ação, de que resultará aprendizagem organizacional que temos vindo a defender.

Os resultados deste estudo proporcionarão, igualmente, uma melhor compreensão da importância da implementação de um SGQ, para as pessoas e para as instituições. Não foi nosso objetivo introduzir variáveis ligadas ao estudante, mas se considerarmos o estudante como cliente, parece-nos razoável afirmar que o estudo das competências, principalmente aquelas que se referem ao atendimento do cliente, pode ser uma fonte de informação e de reflexão que não deve ser esquecida. Neste sentido, é importante discutirmos as dimensões das competências estudadas, tendo em conta variáveis socioprofissionais dos inquiridos, é isso que vamos fazer de seguida.

### *1.2.1. Conhecimentos Fundamentais*

As competências em contexto de qualidade ou em qualquer outro devem ser observadas atendendo a características pessoais ou determinadas situações sociais, profissionais e outras, em que os indivíduos se encontrem. Ao procedermos à análise das diferenças fizemo-lo com a intenção de podermos compreender em que medida essas mesmas variáveis de natureza socioprofissional e o contexto organizacional explicam esses resultados. Este aspeto é, em nossa opinião, fundamental para aprofundarmos a compreensão da aprendizagem dos indivíduos, dos grupos e da organização como forma de responder adequadamente aos desafios da qualidade. Assim, nos pontos que se seguem vamos discutir os resultados relacionados com o facto de os indivíduos pertencerem ao grupo de docentes ou não docentes, terem ou não formação e terem ou não experiência, em qualidade, de acordo com as diferentes dimensões das competências estudadas.

#### **“Grupo Profissional”**

Pela análise de variância efetuada, os valores de t e sua significância estatística indicam, que nem todas as dimensões das competências de gestão da qualidade se mostraram adequadas para discriminar o grupo dos docentes e não docentes. Dados que nos merecem uma reflexão. As dimensões onde foram detetadas diferenças, tendo o grupo dos docentes, atingindo pontuações médias mais elevada em todas as dimensões foram as que a seguir se mencionam: “Princípios de Gestão da Qualidade”, “Organização do Trabalho” da EACF; “Responsabilidade e Compromisso”, “Eficácia Comunicacional”, “Eficácia”, “Cooperação e

Liderança” e “Iniciativa” da EACT; “Compromisso com Valores Institucionais” e “Compromisso com a Melhoria” da EACC. Com base nestes resultados podemos dizer que os docentes conhecem melhor os princípios de gestão da qualidade, tendo como indicadores: a gestão de recursos humanos; a qualidade em serviços; a melhoria da qualidade dos serviços prestados ao cliente; as técnicas de atendimento ao cliente; direitos e deveres do cliente e a conjuntura social política e económica em que a instituição opera. A organização do trabalho que inclui o domínio de uma língua estrangeira; funções e responsabilidades dos colaboradores; processos relativos ao trabalho; contexto do trabalho e política da instituição. Se atendermos ao conteúdo de alguns destes indicadores, é natural que os docentes, pelas suas qualificações, pela natureza das suas funções, pelas relações e contactos que estabelecem e, pelo facto de desenvolverem atividades fora da instituição onde trabalham, que tenham acesso a informação e vivências pessoais e profissionais que promovam esse conhecimento. Este argumento encontra fundamento em alguns teóricos que reconhecem que as pessoas constroem o conhecimento não a partir de uma atitude passiva, mas sim pela interação, referindo que não é possível separar o conhecimento da atividade e que o conhecimento só se manifesta em contexto dessa atividade (Spender, 1998), e, ainda, outros que entendem a cognição como um processo social, cuja análise está voltada para a construção do conhecimento, onde uma série de aspetos do contexto interfere (Custódio, 2007). Docentes e não docentes ocupam posições sociais, a partir das quais é esperado que os indivíduos possuam qualidades particulares. Neste sentido, estes resultados podem ser explicados, por essa diferença de papéis. Os papéis sociais exercidos pelos indivíduos orientam as atitudes e expectativas de cada pessoa (Levine, Resnick & Higgins, 1993).

Não se encontraram diferenças entre os grupos, do nível de conhecimento demonstrado, sobre a missão e política da qualidade (EACF). Este dado pode ser devido à simples razão de que são aspetos em que, de uma ou de outra maneira, todos os colaboradores lidam com eles. Quando se pretende implementar um SGQ, uma das primeiras tarefas a realizar pela gestão de topo é, por um lado, envolver todos os colaboradores na definição da missão, visão, política, valores e objetivos de gestão da qualidade, por outro, divulgar esta informação através de atividades de formação, reuniões, entre outras, pelos meios e formas de comunicação utilizados na instituição (Kanji et al., 1992). A missão e a política cruzam-se num *continuum*, a primeira traduz o conjunto de atividades que levam à realização de um serviço, a segunda orienta a gestão na definição dessas atividades.

### **“Experiência em Gestão da Qualidade”**

Pelos resultados apresentados no quadro 37, podemos concluir que a experiência adquirida em contexto de qualidade, promove um nível de informação mais adequado e generalizado a todos os colaboradores sobre aspetos fundamentais da GQ, tendo em vista, entre outros aspetos, a prestação de um serviço de qualidade ao cliente.

Os indivíduos que referiram possuir experiência no âmbito da gestão da qualidade, em termos de pontuação média conhecem melhor a missão e política da qualidade, traduzida essencialmente pelo conhecimento que possuem sobre os produtos e serviços que a instituição oferece aos clientes e o modo como podem ser promovidos, o ambiente em que a instituição opera, os objetivos que orientam as atividades, numa perspetiva de poderem responder mais adequadamente às necessidades dos clientes. O mesmo sentido positivo atribuíram aos princípios de gestão da qualidade: gestão de pessoas e adequação dos restantes recursos; melhoria contínua; visão sistémica; otimização dos processos; e, também, a conjuntura social, política e económica da instituição. De igual modo, os inquiridos com experiência em qualidade conhecem melhor os aspetos relacionados com a organização do trabalho, na instituição, do que os indivíduos que referiram não possuir essa experiência (EACF). Estes resultados podem ser explicados pela facilidade com que o acesso à informação acontece, quando se trabalha em ambiente de qualidade. O facto de as pessoas possuírem experiência em qualidade pressupõe que colaboraram, estiveram implicados, tiveram responsabilidades, partilharam ideias, conhecimentos e experiências anteriores que lhe permitiram trazer à memória esses acontecimentos, essa informação e por isso atingirem pontuações mais elevadas. Desde Shewhart (1931), que o conceito de qualidade é visto numa perspetiva sistémica e, ao incidir sobre a globalidade do processo, toma como principio o envolvimento de todos os colaboradores (Varo, 1993; Vargas, 2003; Roldão & Ribeiro, 2007) e incorpora todos os aspetos de uma instituição, sendo que, alguns deles são comuns às diferentes instituições: definição da missão; da política; dos objetivos de gestão; dos valores, quem são os clientes; os fornecedores; os parceiros e a comunidade envolvente (Kanji, et al, 1992).

### **“Formação em Qualidade”**

Esta variável foi aquela que melhor discriminou os indivíduos no conjunto das competências em análise. O grupo que realizou formação em qualidade atingiu médias mais

elevadas em todas as dimensões da EACF. Em cinco das sete dimensões que compõem a EACT. Em quatro das cinco dimensões que integram a EACC. A ideia de que a formação em qualidade é tão importante como necessária, para todos os membros da instituição, encontra fundamento e tem servido de ‘alimento’, não só aos modelos teóricos mais clássicos como aos mais recentes (António & Teixeira, 2009). Atente-se ao facto de estarmos a falar apenas de formação em sala, mas que, naturalmente, ao levar à prática esses conhecimentos, nutriu outras formas de aprender e de ‘ensinar’, através da motivação e interesses de cada um e, também, pela relação que se estabelece com os outros colaboradores e pela experiência que se vai ganhando. Um dos princípios da gestão da qualidade enunciado por Deming (1992) foi dirigido à formação. A formação aos seus diferentes níveis deve ser desenvolvida de forma sistemática. Também Crosby, (1996), ao definir os catorze pontos essenciais para a gestão da qualidade refere a importância de apostar na formação dos colaboradores (Lopes & Capricho, 2007). De igual modo Ishikawa (1997), conferiu à formação uma vital importância, como forma de promover a prevenção de defeitos e uma análise sistémica à organização. Um dos fatores-chave na implementação do sistema de gestão da qualidade total é o desenvolvimento da formação para melhorar as capacidades dos colaboradores (Gama, 2012). Também o “Modelo de Excelência” da EFQM, ao definir o conceito de “desenvolvimento e envolvimento das pessoas”, defende que as organizações excelentes valorizam as pessoas e criam uma cultura de capacitação como forma de atingir os objetivos organizacionais (EFQM, 2012).

### *1.2.2. Competências Transversais*

Neste subcapítulo vamos procurar interpretar e discutir as diferenças encontradas entre as variáveis de natureza socioprofissional e as competências transversais, que no essencial representam as habilidades a ter em conta para um atendimento de qualidade ao cliente, por qualquer colaborador, independentemente da sua função e responsabilidade dentro da instituição.

**“Grupo Profissional”**

A análise das diferenças entre o grupo de docentes e não docentes, no que se refere às competências transversais, aquelas que foram consideradas transferíveis de função para função, revelou que ambos os grupos realizavam essas competências com uma frequência semelhante, as diferenças encontradas, entre as pontuações médias dos grupos, não se mostraram significativamente diferentes nas dimensões “Focalização no Cliente” e “Flexibilidade”. Isto é, docentes e não docentes demonstraram a mesma disponibilidade para atender o cliente e a mesma capacidade de adaptação a novas situações de trabalho e diferentes contextos. O mesmo não aconteceu para as restantes competências. Os docentes revelaram uma maior responsabilidade e compromisso com a instituição, que se traduziu pela capacidade de resolução de problemas relacionados com o cliente. Uma maior eficácia comunicacional, pela capacidade de usar novos recursos tecnológicos e pela assertividade na comunicação com o cliente mantendo relações pessoais e profissionais, no sentido de responder às suas expectativas. Demonstraram igualmente ser mais eficazes na resolução dos problemas pessoais, dos clientes e relacionados com o trabalho, com orientação para os resultados. Também revelaram uma maior capacidade de iniciativa, para resolver problemas imprevistos e para a realização de atividades no trabalho (EACT). Os docentes desenvolvem com mais frequência, competências de natureza comum no atendimento ao cliente, nomeadamente no que se refere: ao sentido de responsabilidade e compromisso com as atividades relacionadas com o cliente e que promovem a sua satisfação; demonstram uma maior eficácia na comunicação; uma maior eficácia na resolução de problema, que possa emergir da relação com o cliente e, de uma maneira geral, com o trabalho; à cooperação e liderança, especialmente pela partilha de informação, pela motivação e aprendizagem dos restantes colaboradores, e dedicação à instituição; por último pela iniciativa no trabalho e na resolução de problemas imprevistos. O trabalho docente está em permanente relação com o cliente – estudante e com os diferentes setores ou serviços dentro da instituição, e talvez por isso desenvolva mais facilmente esse sentido de responsabilidade junto do cliente, que na conceção de Juran, (1990), significa cliente interno e externo.

**“Experiência em Gestão da Qualidade”**

No que diz respeito à experiência dos indivíduos em gestão da qualidade referiram desenvolver, a maioria destas competências, mais frequentemente do que aqueles que não

tinham essa experiência. Não se verificaram diferenças com significado estatístico nas dimensões “Focalização no Cliente”, na “Cooperação e Liderança” e “Iniciativa”. Ter experiência em qualidade não teve, neste estudo, importância relevante para o desenvolvimento de algumas competências. A atenção dada pelas instituições de ensino ao cliente, quer seja o estudante, quer as entidades empregadoras, ou ambos, e os desafios que se colocam à sua sustentabilidade, já não é recente. Talvez por isso, qualquer membro de uma instituição tem incorporada essa ideia e, naturalmente, tentará levá-la à prática, no sentido de, por um lado, responder às expectativas do cliente, por outro, fazer com que ele fique satisfeito com o serviço que lhe foi prestado. Já no que diz respeito às outras duas competências, elas caracterizam-se por aspetos ligados à pessoa e não tanto ao contexto. Ou seja, independentemente de existir um ambiente formal de qualidade, as pessoas possuem ou adquirem determinadas capacidades que lhes permitem compreender e exercer determinada liderança sobre os outros como forma de os motivar a aprender em contexto de trabalho e promover a pro-atividade dos restantes colaboradores (Lopes, 2012; Teixeira, 2011; Cunha, et al., 2007).

Inversamente, os indivíduos com experiência em qualidade demonstraram um elevado sentido de responsabilidade e compromisso dos seus atos perante o cliente, uma maior atenção à importância da satisfação do cliente para a melhoria contínua, procuram mais frequentemente a informação de que precisam para a realização do seu trabalho e para informar com linguagem acessível ao cliente. Evidenciam uma maior eficácia e objetividade na comunicação com o cliente, mantendo relações cordiais e profissionais, identificando as suas expectativas em relação à instituição e pela utilização dos recursos tecnológicos. A experiência que os indivíduos vão adquirindo em qualidade, também promove a sua eficácia, nomeadamente, na gestão do stress no trabalho, na identificação das necessidades do cliente, no modo como conquistam a simpatia do cliente e, ainda, na tomada de decisão para a resolução de problemas relacionados com o trabalho. Também lhe permite tornar-se um indivíduo com maior flexibilidade no relacionamento com as pessoas, com outras culturas e situações, na integração em outros contextos sociais e na adaptação a novas situações de trabalho (EACT). Estes resultados apontam para uma aproximação teórica ao conceito de aprendizagem organizacional (Escuder, Rocha & Penterich, 2007), podendo acontecer pela via formal, através de atividades programadas com objetivos bem definidos, pela relação com



os outros membros. Em sentido amplo, uma organização aprende pela aprendizagem dos seus membros em contexto de trabalho.

### **“Formação em Qualidade”**

O grupo das competências transversais revelou boas capacidades discriminatórias para os indivíduos que frequentaram atividades de formação formal e os que responderam que não frequentaram qualquer formação em qualidade. Isto é válido para todas as dimensões exceto para as dimensões “Cooperação e liderança” e “Iniciativa”. Estas duas dimensões parecem representar competências individuais e não tanto ligadas à função e, nesse sentido, é natural, que a formação ao não tratar de aspetos específicos, relacionados com estes dois conceitos, não tenha influenciado as perceções dos indivíduos que a frequentaram. A liderança e a iniciativa são características pessoais muito importantes em ambiente de qualidade, nomeadamente na partilha da informação em geral e da visão em particular e, ao mesmo tempo, promover o envolvimento das pessoas em tudo o que diz respeito à instituição (Lopes, 2012; Teixeira, 2011; Cunha, et al., 2007).

Passamos agora a referir-nos às competências cuja formação parece ter revelado um impacto positivo nos indivíduos que a frequentaram. Talvez, para além da informação, lhes tivesse criado estímulos de participação e ação, de tal forma que se possa ter refletido nas pontuações obtidas. A focalização no cliente é uma competência comum a todos os colaboradores, que tem como ideia central as necessidades e a satisfação do cliente, tendo em vista a melhoria contínua da qualidade do serviço. A satisfação do cliente é um aspeto comum à maioria dos modelos e teorias da gestão da qualidade (Juran, 1991; Mezomo, 2001; Gama, 2012). As organizações sabem que os clientes são a sua principal razão de existirem e esforçam-se no sentido de compreender e antecipar as suas necessidades e expectativas (EFQM, 2012).

#### *1.2.3. Competências Coletivas*

As competências coletivas referem-se ao modo como gerem os aspetos da aprendizagem coletiva. Neste sentido as competências coletivas são um conceito que emerge

da articulação e sinergias entre a dimensão pessoal e profissional dos membros da organização. Assim é importante compreender o papel do grupo profissional, da formação e da experiência em qualidade na formação dessas mesmas competências e como estas podem levar à aprendizagem da organização.

### **“Grupo Profissional”**

No conjunto das dimensões identificadas da EACC, apenas em duas delas é que os docentes atingiram pontuações médias mais elevadas. Os docentes estão mais comprometidos com valores da instituição: reputação; benefícios; imagem exterior e lealdade. Com a melhoria contínua, na relação com clientes e fornecedores ao nível da organização do trabalho e em termos de aperfeiçoamento do seu próprio desempenho. O trabalho do docente pela sua exigência, quer junto dos estudantes, quer dos parceiros e outras entidades ou individualidades, cria uma dinâmica permanente no uso de estratégias de resolução de problemas, fundamentalmente aqueles que comportam um grau de imprevisibilidade elevada, obrigando-os a uma tomada de decisão contextualizada e fundamentada que procure conciliar o quadro de valores individuais com os institucionais e as ações do momento com as suas implicações futuras. A perspetiva de melhoria contínua está implícita no seu desempenho. O sentido da ação é o de que deve produzir os efeitos desejáveis e se possível superar as expectativas do cliente. “Hoje em dia, uma solução possível não é suficientemente boa; temos de procurar a melhor solução” (Pires, 2012, p. 292). A melhoria contínua é ela própria um valor e um princípio, que deve estar sempre presente em toda e qualquer ação no âmbito de um SGQ. A GQ inscreve no seu processo duas atividades que incorporam a perspetiva da melhoria contínua: as ações preventivas e corretivas e a revisão do sistema pela gestão, numa perspetiva de continuidade temporal.

Pelo contrário, docentes e não docentes revelaram atitudes semelhantes perante os aspetos relacionados com a formação e aprendizagem em contexto de trabalho: mostraram a mesma disponibilidade para aceitarem as opiniões dos restantes colaboradores; para a definição dos objetivos e para colaborar com os outros em contexto de trabalho; para partilhar informação, missão e objetivos e para assimilar novas formas de desempenho. No que se refere à comunicação interna ambos os grupos mostraram uma atitude de abertura e de transparência em tudo que diz respeito à comunicação entre todos os colaboradores, à partilha de conhecimentos, à motivação e promoção da aprendizagem de todos. Também revelaram

atitude semelhante com o trabalho em parceria: disponibilidade para trabalhar em contexto internacional; gosto pelo trabalho em equipa interdisciplinar e, também, na procura de desenvolver trabalho autónomo e desempenho dos fornecedores. Estes resultados parecem indicar que docentes e não docentes revelam atitudes semelhantes naquilo que tem um carácter mais processual, que resulta das relações interpessoais que se estabelecem pelos momentos de formação com carácter transversal à instituição e pela partilha de informações e saberes. Os participantes percebem e valorizam tudo que eles fazem em conjunto e tomam isso como um reforço à motivação do grupo. Por isso, a qualidade é função da organização e não de alguém em particular (Pires, 2012).

### **“Experiência em Gestão da Qualidade”**

No que diz respeito aos grupos com e sem experiência em qualidade, apenas se encontraram diferenças significativas em duas dimensões: “Formação e Aprendizagem e “Compromisso com a Melhoria”. Os indivíduos com experiência em qualidade manifestaram uma atitude mais favorável para aceitar a opinião dos outros colaboradores, em se disponibilizar para colaborar na definição dos objetivos e na forma de os concretizar, para colaborar e partilhar informação e a missão com os restantes colaboradores e em assimilar novas formas de desempenho em benefício do cliente. Isto resume a competência “Formação e Aprendizagem” em que a atitude dos indivíduos favorece o ensino e a aprendizagem. Os indivíduos mostram-se tão disponíveis para ensinar, através da colaboração efetiva e partilha de experiências e de informação com os outros, como aprender pela mesma via. Parece tratar-se de um processo criativo e recíproco de aprendizagem individual que promoverá a aprendizagem do grupo e da organização, que apoiará a inovação e mudança, criando vantagem competitiva para a instituição. A ideia da organização que aprende por meio da aprendizagem individual e de grupo pela relação e cooperação entre os colaboradores, é amplamente aceite pelos teóricos da aprendizagem organizacional, onde se destacam os trabalhos de Fleury, (1994) e Garvin, (1993). Este tipo de aprendizagem, através de atividades de carácter informal, com os colegas de trabalho, está também presente nos trabalhos de Escuder, Rocha, & Penterich, (2007). Na perspetiva de que este tipo de aprendizagem, ao promover a inovação e apoiar a mudança, assume-se nos dizeres de Ceitil como uma competência transformadora, fornecendo um contributo decisivo para o sucesso da instituição (Ceitil, 2007). Também o “Modelo da Excelência em Gestão” (MEG) da FNQ Brasileira adota como um dos seus conceitos fundamentais a “aprendizagem organizacional”, referindo

que se trata de um novo patamar de conhecimento para a organização, através da percepção, reflexão, avaliação e partilha de experiências (FNQ, 2008).

Relativamente à competência “Compromisso com a Melhoria” os indivíduos, com experiência em qualidade, manifestaram uma atitude mais favorável face ao conteúdo dos itens que representam esse conceito. A uma atitude positiva e uma conduta correta com os clientes e fornecedores corresponderá uma melhoria significativa para o desempenho individual e da instituição. A eficiência na organização do trabalho de cada um tem igualmente implicações ao nível da instituição. Esta tomada de consciência pode motivar os indivíduos a aperfeiçoar cada vez mais o planeamento e a realização do seu trabalho. O comprometimento com clientes, fornecedores e instituição, aos seus diferentes níveis, é fundamental para o planeamento e desenvolvimento de processos de melhoria contínua na realização do serviço. A melhoria contínua, numa perspetiva de processo, que abarque a instituição na sua globalidade, só acontece se os colaboradores estiverem fortemente motivados e que esta motivação, por sua vez, os leve a comprometerem-se com o aperfeiçoamento do seu desempenho de forma continuada. O princípio da melhoria contínua da GQ foi sempre tido como fundamental não só como resposta às necessidades do cliente e por conseguinte à melhoria da sua satisfação, mas também como uma resposta estratégica mais abrangente ao nível da gestão das instituições. Os autores clássicos da qualidade como Juran, década de 30, Deming, década de 40 e 50, e Feigenbaum, década de 50, estabeleciam programas de melhoria contínua e integravam-na nos seus modelos teóricos, evocando o papel da gestão de topo e de toda a organização, para o sucesso de um programa dessa natureza. Esta filosofia prática foi seguida e adotada pelos modelos mais recentes (ISO,9001:2008; EFQM, 2012). Neste sentido, qualquer SGQ define um programa ou processo para responder continuamente aos desafios da melhoria da qualidade, embora possam configurar métodos ou técnicas diferentes (Gama, 2012; Saraiva, 2012), quer numa perspetiva preventiva, quer remediativa, corretiva ou inovadora, e isso exige que as pessoas atualizem permanentemente os seus conhecimentos. Esta perspetiva é defendida por Capricho & Lopes, (2007), ao referirem que a qualidade só resulta se houver uma aposta inequívoca no potencial humano do qual depende a capacidade de inovação e melhoria contínua, reforçando a ideia de que só é possível controlar as variáveis de natureza competitiva através da aprendizagem e do conhecimento.

### **“Formação em Qualidade”**

No que se refere a esta variável, podemos concluir que os indivíduos que frequentaram atividades de formação, independentemente do número de horas dessa formação, manifestaram uma atitude mais favorável com o conteúdo manifesto dos itens para todas dimensões, exceto na dimensão “Comunicação Interna”. Já o tínhamos referido anteriormente, e voltamos aqui a reforçar que a formação tem um papel muito importante para o desenvolvimento de competências; quer individuais, aquelas que neste estudo se designam por transversais, que são transferíveis de função para função; quer coletivas, aquelas que resultam da interação dos indivíduos e que podem gerar a mudança, aspeto de particular interesse quando se adota a qualidade como uma estratégia de gestão, como é defendido por alguns autores (Santos, 2008; Teixeira, 2011).

#### *1.2.4. Competências Essenciais de Gestão*

As Competências Essenciais de gestão, à semelhança do acontece com as competências que temos vindo a discutir, são representadas por um conjunto de dimensões que por sua vez representam conceitos que foram definidos como forma de garantir o desenvolvimento das restantes competências, quer a nível individual, quer de grupo. Nesta perspetiva, é muito importante refletir sobre o modo como as pessoas percecionam essas competências, isto é, como é que são percebidas as competências que não sendo da sua responsabilidade direta, são partilhadas em diferentes momentos e de diferentes formas.

No quadro 45 resumimos o conteúdo das competências essenciais de gestão.

Quadro 45 - Resumo do conteúdo das dimensões da EACEG

Competências Essenciais de Gestão	Conteúdo das dimensões
Visão e Estratégia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adesão às novas tecnologias</li> <li>- Decisão e responsabilidade</li> <li>- Monitorização da satisfação</li> <li>- Cooperação com outras instituições</li> <li>- Controlo e verificação</li> <li>- Desenvolvimento de projetos</li> <li>- Envolvimento dos colaboradores</li> <li>- Capacidade de adaptação</li> <li>- Reconhecimento do mérito coletivo</li> <li>- Estimulo à iniciativa, a autonomia e responsabilidade dos colaboradores</li> <li>- Análise da informação par a tomada de decisão</li> <li>- Gestão de conflitos</li> <li>- Aprendizagem</li> <li>- Resolução de problemas</li> <li>- Melhoria contínua</li> <li>- Negociação e consensos</li> <li>- Delegação de competências</li> <li>- Cordialidade</li> <li>- Avaliação da eficácia</li> <li>- Autoresponsabilização</li> </ul>
Planeamento, Implementação e Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição de prioridades</li> <li>- Definição de objetivos</li> <li>- Identificação de potencial de desenvolvimento-colaboradores (diagnóstico)</li> <li>- Evolução e mudança</li> <li>- Participação e cooperação</li> <li>- Avaliação dos resultados</li> <li>- Mudança organizacional</li> <li>- Simplificação e automatização de processos de trabalho</li> <li>- Inovação no planeamento interno</li> <li>- Análise da informação e tomada de decisão</li> <li>- Satisfação das necessidades de formação</li> <li>- Medidas de avaliação dos fornecedores</li> </ul>
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de escuta</li> <li>- Cordialidade com os colaboradores</li> <li>- Participação ativa dos colaboradores</li> <li>- Compromisso com os valores e missão</li> <li>- Reconhecimento do mérito individual</li> <li>- Capacidade para gerir pessoas</li> <li>- Delegação de competências</li> <li>- Demonstração de autoridade</li> </ul>
Avaliação e Controlo	- Responsabilização dos colaboradores
Desenvolvimento Humano	- Atividades e cursos de formação

Relativamente às competências essenciais de gestão, docentes e não docentes manifestaram uma atitude semelhante face às competências de planeamento de implementação e de avaliação do SGQ. No essencial, essas competências dos gestores, cujos colaboradores concordam com elas, referem-se à capacidade de estabelecer prioridades; para envolver os colaboradores na definição dos seus próprios objetivos; à capacidade de reconhecerem potencial desenvolvimento dos colaboradores; à evolução e mudanças na organização; à promoção da colaboração entre todos; à execução dos projetos e outras atividades; à análise crítica da informação como suporte à tomada de decisão; à satisfação das necessidades de formação interna e por último à implementação de medidas de avaliação dos fornecedores. As teorias de gestão são unânimes em considerar que a gestão, embora com o recurso a terminologia diferente, inclui o planeamento, a organização, o controlo e a melhoria da qualidade, tendo neste contexto a gestão de topo uma responsabilidade direta (Juran, 1991; Varo, 1993).

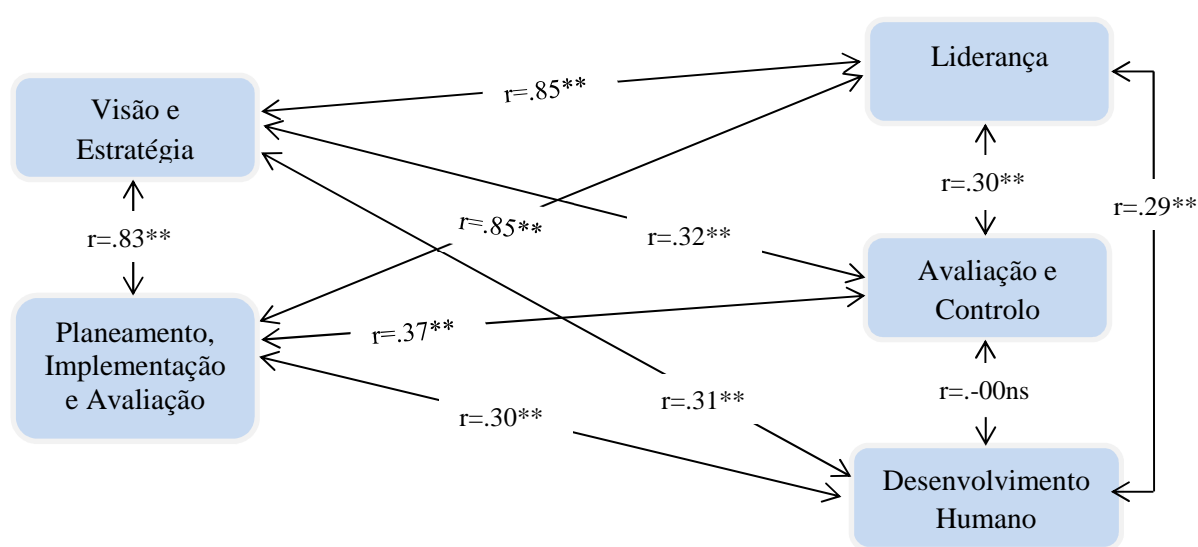
No que concerne à liderança, todos os grupos em análise, (docentes e não docentes, com experiência e sem experiência e com ou sem formação em qualidade) manifestaram uma atitude semelhante em termos de capacidade: de escuta; de comunicação; de implementação de novas soluções para os problemas; de comprometimento com os valores e com a missão da instituição; de reconhecimento do mérito individual; de gestão de pessoas; de delegação de responsabilidades e por último da capacidade demonstrada pelos gestores para fazerem cumprir as normas e procedimentos relativos à segurança, higiene e saúde no trabalho (EACEG). Isto pode significar que existe uma forte participação de todos os colaboradores, por um lado, na eventual intervenção direta através de reuniões ou até pela realização de atividades delegadas ou em colaboração, por outro, através da informação que circula a todos os níveis da instituição. Os profissionais percebem as competências de gestão (as competências do outro), com base não na sua experiência pessoal ligada a essa função específica mas por via da sua participação nas atividades da instituição, da consulta de documentos e regulamentos institucionais, da partilha de informação entre todos os colaboradores. É um facto que desconhecemos, por exemplo, os conteúdos da formação realizada, pelos inquiridos, em matéria de qualidade, mas é expectável, a não ser em cursos com uma carga horária considerável, que essa formação não inclua temas ligados à liderança, pelo menos ao nível da gestão de topo. A atitude dos indivíduos parece refletir uma perspetiva

mais de acordo com as vivências, através da ação e relação em contexto de trabalho e com os órgãos de gestão, do que a perceção sobre as características individuais, independentes do Contexto. Parece tratar-se de uma liderança que se aproxima do conceito quer do modelo de excelência da EFQM, (2012), quer da FNQ, (2008), Brasileira. Um e outro referem-se à liderança como um aspeto fundamental na GQ, no sentido da promoção da motivação das pessoas e das relações interpessoais de qualidade, através do ambiente que lhe é favorável.

A maioria da literatura refere que o trabalho em ambiente de qualidade exige sempre uma atitude de envolvimento de todos e especialmente da gestão de topo. Nesta perspetiva, a liderança tem um papel, em primeiro lugar de iniciativa, em segundo de apoio à mudança, num processo de transformar as organizações (Teixeira, 2011). A qualidade, como elemento de gestão estratégica, exige liderança, devendo responder de forma eficaz à divulgação e partilha da informação, das responsabilidades e pela delegação de competências. Estas são algumas das conclusões dos estudos realizados por Teixeira, (2011) e Lopes, (2012) e que de alguma forma se encontram refletidas neste estudo.

A figura que se segue dá-nos conta do valor das correlações de Pearson entre as dimensões que compõem a EACEG, para que possamos promover uma melhor compreensão do que acabamos de discutir.

Figura 16 - Intercorrelações da EACEG



Dois asteriscos (\*\*) significa que o valor de r é estatisticamente significativo para  $P < .001$   
 ns = não significativo



Ao pretendermos fornecer um contributo para a definição de um perfil das dimensões que compõem o conceito de competências de GQ, tornamos evidente a natureza das suas relações teóricas e a compreensão do papel que podem desempenhar na formação das pessoas para o desempenho profissional e das competências organizacionais.

Em sentido geral, as competências, que foram identificadas no conjunto das escalas utilizadas, refletem os conceitos que são comuns à maioria dos modelos de GQ, sendo que algumas delas formam conceitos similares aos que são utilizados para medir a variável “aprendizagem organizacional”, como por exemplo o conceito de “compromisso com os valores da instituição” (Fleury, 1994), de “liderança” (Sinkula & Baker, 1997), “formação e aprendizagem” (Escuder, Rocha & Penterich, 2007); Zarifian, 1995), “compromisso com a melhoria” (Lopes & Capricho, 2007) e “trabalho em parceria” (Pires, 2005).

### 1.3. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E GESTÃO DA QUALIDADE

É fundamental discutirmos alguns dos resultados deste estudo, numa perspetiva do contributo das competências identificadas e na forma como se relacionam entre si, para a compreensão do conceito de aprendizagem organizacional.

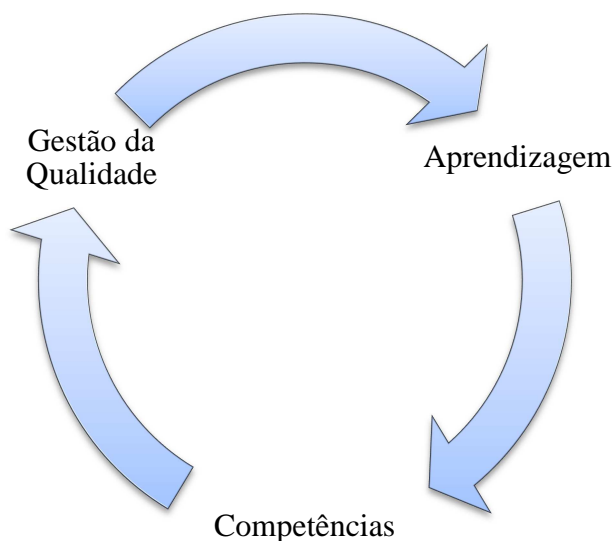
Para avançarmos na nossa discussão é importante, no contexto em que nos situamos, repetir uma ideia já exposta anteriormente. De entre as diferentes atribuições do ensino superior, a de ensinar é central e transversal a toda a instituição. Mas o processo de ensino/aprendizagem e também o da qualidade são isso mesmo. As pessoas devem estar continuamente disponíveis para ensinar e aprender, de acordo com o contexto da instituição. O processo é dinâmico e ativo e, também, deve ser diligente. É assumido que todos têm conhecimentos a partilhar e, como tal, cabe a cada elemento da instituição um papel ativo. Independentemente da idade, da formação académica ou da posição social, todos são fontes e recetores de conhecimento e todos são elementos-chave no sucesso da organização. Mas essa partilha de conhecimento, só por si, pode não ser suficiente, é necessário que seja útil às pessoas, e conseqüentemente à organização, e para isso é preciso que os objetivos e ações das pessoas, no conjunto dos elementos de uma instituição, estejam alinhados com os objetivos estratégicos da instituição (Hernandes, Cruz & Falcão, 2000).

O ambiente que hoje se vive em termos do desenvolvimento de SGQ é uma das tendências mais significativas que influenciaram o ensino superior, nas últimas décadas (OCDE, 2008). Neste sentido, as instituições de ES precisam de se adaptar a estas novas exigências, aprender a lidar com elas e criar mecanismos que sustentem a mudança. Assim, o nosso contributo, com base nos achados desta investigação, vai no sentido de reforçarmos a ideia de que as competências específicas da qualidade possam contribuir para o desenvolvimento das instituições, dentro de uma prática que muitos já adotaram como estratégia de gestão, mas também como ferramenta de trabalho do dia a dia. A implementação de um SGQ só por si alimenta uma dinâmica de mudança permanente, através da análise do resultado dos indicadores de desempenho. Porém, essa resposta pode não ser suficiente tornando-se, por isso, necessário promover a inovação como forma de responder às ameaças externas, exigindo por vezes uma mudança de visão e de estratégia da gestão e por conseguinte da instituição. Ora se nos reportarmos às relações estabelecidas entre as dimensões das competências e ao valor preditivo que umas têm em função de outras. Isto é, a um nível de conhecimento elevado sobre os princípios e conceitos fundamentais da qualidade, corresponde uma prática de qualidade a favor do cliente e, por sua vez, as duas associadas, a uma atitude coletiva positiva, dando assim sentido às competências organizacionais. Estas competências são adquiridas, essencialmente, através do trabalho em equipa, da aprendizagem individual pela formação em sala, em contexto de trabalho, na relação que se estabelece com o outro e também da autoformação, através da iniciativa de cada um na procura da informação que precisa para o exercício das suas funções e responsabilidades. Também os processos de comunicação dentro e fora da instituição são um elemento fundamental para divulgar a informação que levará ao conhecimento e à ação. Uma prática organizacional que dá prioridade apenas a uma das dimensões (conhecimento ou habilidade ou atitude) subestima o efeito de uma sobre as outras. O desenvolvimento de competências procura o equilíbrio entre o saber, o saber ser e o saber fazer. Essa visão sistémica descreve o processo de aprendizagem, relação entre o que o indivíduo conhece, o que pratica e como se comporta no contexto organizacional (Moura & Bitencourt, 2006). Os resultados deste estudo confirmam a natureza desta via sistémica.

A qualidade, as competências e a aprendizagem informam-se mutuamente num processo contínuo, acrescentando valor ao indivíduo, ao grupo e à instituição.

A figura 16 representa a relação entre o conceito de gestão da qualidade, competências e de aprendizagem, num processo circular, onde é difícil definir o que é que está antes e depois.

Figura 17 - Relação circular da gestão da qualidade, competências e aprendizagem



A implementação de um SGQ pressupõe um conjunto de princípios, conceitos, procedimentos e metodologias, que exigem do colaborador uma preparação específica, uma atenção permanente a registos rigorosos e sistemáticos e a uma avaliação e monitorização das atividades, que obriga a duas coisas: ao desenvolvimento de uma aprendizagem individual e a uma prática coletiva pelas implicações que o trabalho de cada um tem no trabalho do outro. O exercício das competências individuais e das competências de grupo promove a aprendizagem organizacional, através de dois tipos de aprendizagens: a individual, aprendizagem mais de natureza cognitiva e comportamental e a coletiva mais de natureza social e relacional (Escuder, Rocha & Penterich, 2007).

Ao estudarmos as três dimensões das competências mais ligadas à pessoa em contexto de qualidade, seguimos uma lógica que serve a qualidade. Partimos da perceção das pessoas para compreendermos a importância do contexto na formação das competências, no pressuposto de que são as pessoas que promovem ou condicionam a existência de meios e recursos para a ação. Esta ideia parece-nos fundamental pelo facto de serem estas dimensões (conhecimento, habilidade e atitude) que criam as condições à realização de um serviço, neste

caso de um serviço de qualidade. Alguns autores consideram, igualmente, outras dimensões do conceito que de facto não foram estudadas. Referimo-nos à dimensão motivação (querer fazer) e aos recursos (poder fazer) (Ceitil, 2007). No entanto, alguns aspetos devem ser refletidos. O processo de aprendizagem quando assumido e incorporado como um valor a defender e a amplificar é ele próprio catalisador, para novas experiências de aprendizagem. A aprendizagem é uma resposta à vontade da pessoa. Este princípio que trespassa a formação de adultos aplica-se a este contexto na medida em que as pessoas querem aprender porque não querem ser excluídas do sistema. E, tal como já vimos anteriormente, a qualidade exige o envolvimento de todos. Mas esse envolvimento, de todos, acontece porque cada elemento individualmente, por uma ou por outra razão, assim o deseja. Em ambiente de qualidade é muito importante a motivação das pessoas independentemente de se tratar de motivação intrínseca ou estimulada por elementos externos ao indivíduo, o que importa é que ela aconteça, porque mais tarde ou mais cedo, ao acontecer, vai ser reconhecida, promovendo assim bem-estar e mérito pessoal. À luz dos resultados deste estudo é o próprio indivíduo que percebe isso mesmo. Os gestores têm a responsabilidade do ‘reconhecimento do mérito’ e os colaboradores estão em concordância com essa competência e referem que isso acontece. Isto mostra que as pessoas, mesmo em situações de aprendizagem não intencional, elas formam novas cognições, estimuladas pelo contexto de liderança. Os estudos de Lopes & Baioa (2011) referem-se a este processo de relação entre o papel das pessoas e o da liderança para a criação de uma cultura de confiança na organização, como forma de melhorar o desempenho.

A propósito do que foi dito anteriormente sobre a motivação e o envolvimento das pessoas, podemos referir, por analogia, que as exigências que se colocam às instituições de ensino superior, derivadas da implementação do Processo de Bolonha, desencadearam a realização de um conjunto de novas atividades, que exigiram formação e por conseguinte aprendizagem por parte de quem tem a responsabilidade de as realizar. Mas, isso não é suficiente, a resposta à mudança exige a aprendizagem e a intervenção de todos. E, nesse sentido, aquilo que se constituiu como uma imposição passou a ser um processo endógeno, que se concretiza através da autoavaliação onde todos estão implicados.

Torna-se, assim, evidente que a ligação entre o conceito de competências individuais e de grupo e as essenciais de gestão, promove a aprendizagem da organização, num processo singular pela via da continuidade da resposta à mudança permanente, à verificação e análise, à

avaliação e controlo e à análise sistemática dos indicadores, quer de atividade quer de resultados; são estes aspetos que conferem a tal singularidade e distingue a GQ de outros contextos.

As pessoas adquirem conhecimentos pela formação, pela prática e pela relação, ampliam os seus conhecimentos pela necessidade de dar resposta aos programas de melhoria contínua e transferem esses conhecimentos pela via do trabalho em equipa, aos diferentes níveis da instituição. Neste sentido reconhecemos que uma instituição que implemente um SGQ cria condições para uma aproximação ao conceito de organização que aprende. Uma organização que aprende deve ter como objetivos adquirir, melhorar e transferir conhecimento, facilitando assim o processo de aprendizagem individual que promova a mudança comportamental e das suas práticas, de forma a refletir essa mesma aprendizagem (Campbell & Cairns, 1994; Garvin, 1998). E, também, favorecer a aquisição de competências e a aprendizagem relativa a tudo que diga respeito à organização (Zarifian, 1995). A aprendizagem em contexto de qualidade gera novas competências, novos objetivos e novas motivações, que na perspetiva de Frazão (2005), influenciam o modelo de organização e realização do trabalho, levando a uma nova cultura organizacional. Também ficou claro que a GQ através do envolvimento e comprometimento das pessoas, que tantas vezes temos repetido, mas justificável, com o projeto da instituição, em coerência com o projeto de cada um, promove a aprendizagem individual e coletiva, esbatendo, assim, a linha que separa aqueles que pensam dos que executam (Fleury, 1994). Investir na qualidade é, por inerência, investir nas pessoas e elas reconhecem isso. As pessoas referiram que uma das vantagens da implementação de um SGQ é a promoção do envolvimento das pessoas e do nível de satisfação quer, na perspetiva do cliente, quer dos colaboradores, quer, ainda, dos fornecedores.

Nesta conformidade, parece-nos possível e desejável que se apliquem os princípios da qualidade às instituições de ensino porque a realização do seu produto é congruente com esses princípios. Se o produto das IES é o conhecimento entendido como um processo social, onde uma série de aspetos do contexto interferem, a GQ é a origem desse mesmo conhecimento. Novos conhecimentos geram novas competências, que por sua vez induzem novos processos de aprendizagem, criando uma dinâmica de mudança organizacional, que na perspetiva de Sinkula & Baker (1997), é função da aprendizagem organizacional. Com a aplicação dos princípios da GQ as pessoas desenvolvem determinadas competências que não

só promovem as competências da organização como as configuram para um estado de alerta institucional permanente, favorável ao atual ambiente de concorrência e de competitividade. A este propósito Lopes & Capricho (2007) referem, que as instituições precisam cada vez mais de pessoas com capacidades empreendedoras e inovadoras para responder aos desafios da competitividade, dando ênfase à importância da aprendizagem e do conhecimento como forma de controlar as variáveis de natureza competitiva.

Qualquer SGQ incorpora um programa de melhoria contínua da qualidade como forma de responder às expectativas dos clientes, fornecedores, parceiros e comunidade envolvente. Este programa é geralmente operacionalizado através de um conjunto de ações, de natureza preventiva e corretiva. O “compromisso com a melhoria contínua” por parte dos colaboradores é uma competência e um requisito que envolve aspetos da aprendizagem. As ações preventivas têm por base a capacidade do indivíduo conseguir identificar a possibilidade de poder vir a acontecer um erro. Por isso a pessoa com base nos conhecimentos e experiências anteriores concebe ações que possam evitar o aparecimento desse erro. Isto é, o sujeito age em função das suas representações e elabora expectativas em relação a acontecimentos futuros (Argyris & Schon, 1978). Se o erro vier a verificar-se, significa que houve um desvio face às expectativas formuladas. O indivíduo deteta o erro e procura corrigi-lo através de um processo de aprendizagem, modificando as suas estratégias. Este exemplo pode ilustrar, de alguma forma, o ciclo de aprendizagem de Kolb (1973, 1984), especialmente pela ideia de processo de aprendizagem, que parte da experiência, passando pela reflexão para a generalização e de novo à ação. Mas, isto ocorre a nível individual, é necessário que esse conhecimento seja partilhado e integrado ao nível do coletivo para que a aprendizagem organizacional seja efetiva (Argyris & Schon, (1978). Isto ajuda-nos a compreender que este processo de aprendizagem pode promover algumas competências ou beneficiar pela presença destas, que foram identificadas neste estudo, como a “flexibilidade”, a “cooperação e liderança”, a “iniciativa” e a “eficácia”, sendo, estas competências individuais, promotoras das competências coletivas.

O processo de aprendizagem deve permanecer aberto a novos estímulos, especialmente no âmbito da problemática que temos vindo abordar, por isso, sintetizando podemos argumentar de que a qualidade e a aprendizagem são conceitos inextrincáveis, que potenciam a inovação e mudança. Assim, com base nesta asserção diferenciamos quatro conceitos, decorrentes desta investigação.

1 - Gestão da Qualidade e aprendizagem organizacional: a própria instituição aprende a evoluir, a modificar-se e a adaptar-se em função das novas realidades, num processo dinâmico e partilhado. Constrói a sua memória através do registo e arquivo da informação e do seu conhecimento, colocando-o à disposição dos seus colaboradores e da comunidade. A instituição funciona num sistema dinâmico, adaptando-se continuamente às alterações do meio envolvente.

2 - Gestão da Qualidade e aprendizagem pela gestão: Refere-se ao processo de aprendizagem que acontece a partir da necessidade do envolvimento de todos os membros da organização. A aprendizagem pela liderança acontece nos dois sentidos. Através dos contributos que os colaboradores fornecem, pela partilha de responsabilidades, ideias, experiências e saberes com os gestores que, por sua vez, as incorporam nos programas de melhoria contínua. Os gestores e colaboradores aprendem pela partilha de experiências uns dos outros. A liderança como competência promove a aprendizagem e o conhecimento numa lógica de relação de pares. Todos incorporam os princípios da qualidade e procuram aplicá-los num processo de partilha permanente, dando sentido à cultura organizacional. A gestão no exercício de liderança promove a partilha da missão, visão, objetivos e valores da instituição e os colaboradores assumem isto como um propósito comum, alimentando assim o sistema.

3 - Gestão da Qualidade e aprendizagem coletiva: corresponde às aprendizagens que as pessoas fazem em grupo, pela relação social, partilhando objetivos, visão e missão. As pessoas aprendem através da troca de experiências e, essencialmente, pela complementaridade e interdependência das atividades no processo da qualidade, onde os processos de comunicação assumem um papel determinante. O grupo aprende pelo compromisso que assume com os valores institucionais, pela cooperação interna e externa, com a melhoria contínua, em suma pelo trabalho em rede que a gestão da qualidade proporciona. A aprendizagem de grupo promove a aprendizagem da organização no sentido da inovação e mudança, criando vantagem competitiva.

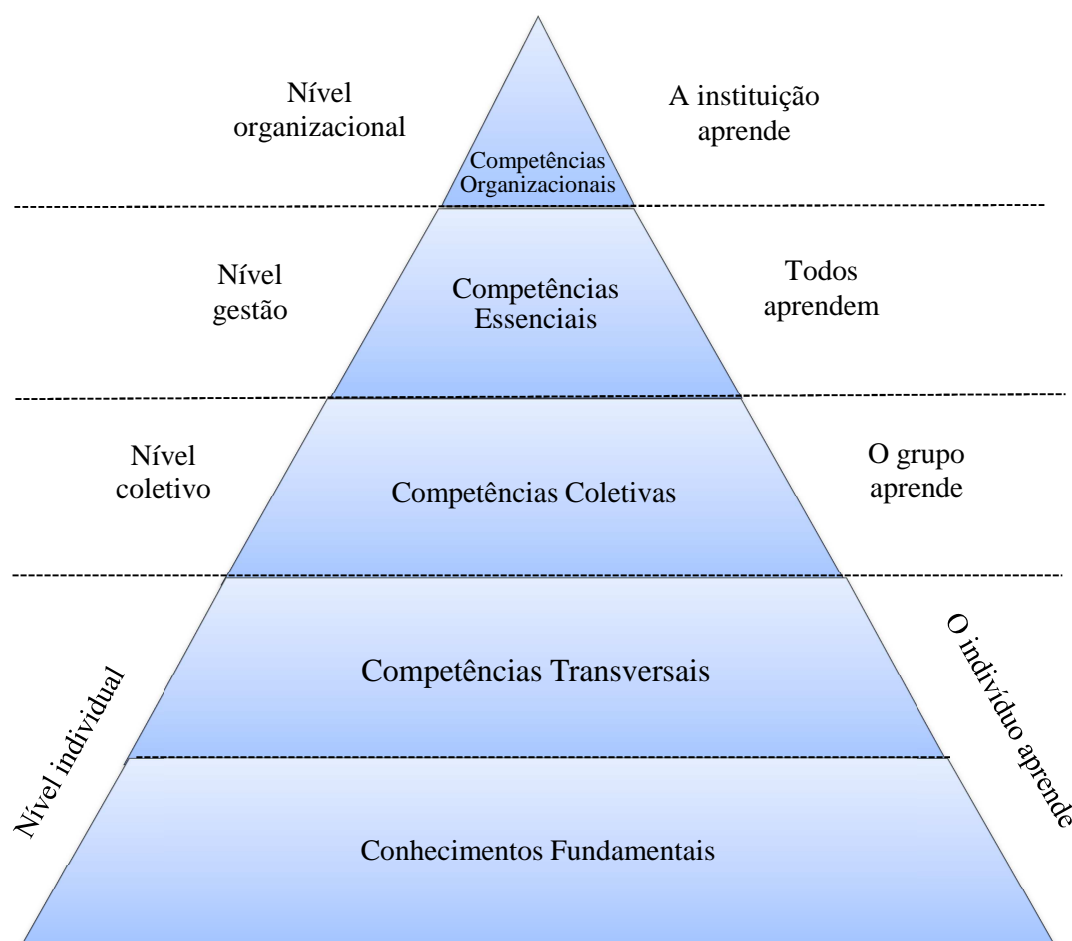
4 - Gestão da Qualidade e aprendizagem individual: aprendizagem de domínio pessoal. A pessoa aprende através da consulta de documentos nucleares da qualidade, pelo cumprimento dos procedimentos e aplicação dos princípios da qualidade, pelo desempenho das suas funções e responsabilidades. Mas também pela colaboração no trabalho (na



conceção, realização e avaliação), partilha de informação, e pela colaboração na definição e concretização dos objetivos da instituição. Desenvolve a sua aprendizagem num processo dinâmico e criativo, resultando numa maior destreza e eficiência pessoal. O indivíduo aprende a esclarecer e a aprofundar continuamente os objetivos pessoais, a concentrar as suas energias, a desenvolver critérios de resiliência e a observar a realidade de forma objetiva, numa atitude de disponibilidade e pró-atividade, através do desenvolvimento da capacidade de adaptação a diferentes contextos sociais e profissionais.

Na figura que se segue podemos observar esquematicamente o modo como se articulam os diferentes níveis de aprendizagem com o tipo de competências estudadas.

Figura 18 - Os quatro níveis de aprendizagem de GQ



Tal como já referido, existe uma relação entre as abordagens que concetualizam a aprendizagem e a formação de competências como um processo que se desenvolve pelo ‘diálogo’ entre a ação, a reflexão e a organização de um sistema de gestão da qualidade. Para



que a aprendizagem seja efetiva, as pessoas precisam de vivenciar, refletir, observar e agir. Como vimos, o ambiente de qualidade é propício ao desenvolvimento destas capacidades. A pessoa precisa de se envolver de uma forma espontânea e aberta, sem se desviar da experiência, devendo ter a capacidade de refletir e observar essa experiência de vários prismas.

A GQ promove o conhecimento, as habilidades e as atitudes e estas são integradas em percursos de aprendizagem. Assim, podemos concluir que a aprendizagem organizacional só ocorre se houver aprendizagem individual de cada membro da organização, se houver transferência para o grupo (aprendizagem coletiva), incorporando neste processo os *inputs* e os *outputs* da liderança, e tudo isto tem de ser refletido na memória da instituição.

## CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo teve como principal propósito identificar o modelo de relação entre as diversas competências e qual o seu contributo para a aprendizagem da organização. Neste sentido estruturamos três momentos distintos. No primeiro realizamos a revisão da literatura que nos permitiu a construção do quadro teórico da investigação. No segundo desenvolvemos os procedimentos conducentes à construção e validação das escalas de avaliação das competências e, por último, promovemos as análises, interpretação e discussão dos resultados. A nossa preocupação permanente com o rigor e os cuidados nas opções tomadas garantiram coerência ao processo de investigação que agora damos por concluído. Assim, estas conclusões têm em conta, desde logo, a questão orientadora, os objetivos do estudo e os resultados a que chegamos. Desde já podemos afirmar que os objetivos delineados foram totalmente atingidos, assim como cumpridos todos os procedimentos e atividades previstas.

O trabalho empírico baseou-se na avaliação dos sujeitos da investigação sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes, onde cada uma destas dimensões representou um conjunto de competências de GQ. Os resultados relativos à consistência interna, através do coeficiente de *alpha*, dos instrumentos utilizados permitem-nos afirmar que os inventários de questões utilizadas possuem boas qualidades psicométricas: EACF, 0.92; EACT, 0.89; EACC, 0.86 e EACEG, 0.96. A validação das escalas de avaliação, através da análise fatorial permitiu-nos identificar os conceitos latentes e o seu contributo para a definição dos conceitos de “conhecimentos fundamentais”, competências transversais” e “competências coletivas” e “competências essenciais de gestão”. Esta afirmação é justificada pela percentagem da variância explicada por cada fator. O conjunto dos fatores ou dimensões, para cada escala, explicam sempre acima de 60% da variância, valores que podem ser classificados de “muito bons”. Da aplicação dos critérios estabelecidos e da nomeação das dimensões, chegamos às versões finais das escalas. Assim, a EACF ficou composta por 17 itens, donde resultaram 3 dimensões: “Missão e Política da Instituição”; “Princípios de Gestão da Qualidade “ e “Organização do Trabalho”. A EACT com 28 itens e 7 dimensões: “Focalização no Cliente”; “Responsabilidade e Compromisso”; “Eficácia Comunicacional”; “Flexibilidade”; “Eficácia”;

“Cooperação e Liderança” e “Iniciativa”. A EACC com um total de 21 itens e 5 dimensões: “Formação e Aprendizagem”; “Compromisso com os Valores Institucionais”; “Comunicação Interna”; “Compromisso com a Melhoria”; “Trabalho em Parceria”. Por fim, a EACEG ficou com 42 itens representados por 5 dimensões: “Visão e Estratégia”; “Planeamento, Implementação e Avaliação”; “Liderança”; “Avaliação e Controlo” e “Desenvolvimento Humano”.

O estudo das relações entre esses conceitos permitiu-nos compreender o modelo de relação e o contributo de cada um *per se* e em conjunto para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional. Os resultados obtidos corroboram a hipótese de que o nível de conhecimentos (EACF), que os indivíduos possuem sobre a instituição, explica as competências (EACT) a ter em conta para um atendimento de qualidade ao cliente, exceto nas dimensões “Cooperação e Liderança” e “Iniciativa”. Todavia, estas duas variáveis em conjunto (EACF e EACT) explicam os valores da variável “competências coletivas” (EACC).

O conceito de “competências essenciais de gestão” foi um contributo muito importante para a compressão da atitude dos participantes face às competências dos gestores, quando associado às restantes competências, levou-nos ao conceito de competências de gestão da qualidade, ficando assim com uma visão mais completa deste conceito.

Os resultados das análises forneceram evidências científicas que nos permitem concluir que o processo inferencial foi indicado para responder aos objetivos deste estudo. Contudo a sua generalização é complexa, devendo por isso ser limitado o seu uso a amostras com características semelhantes às do presente estudo.

O estudo das competências de GQ permitiu-nos compreender a importância que o conhecimento individual das pessoas tem para a realização de um serviço de qualidade ao cliente, da atitude face às competências coletivas, que se desenvolvem com base em processos de relação interpessoal e de grupo e, como resultado final, as competências organizacionais, que evidenciam a capacidade de aprendizagem das instituições. Perante tais indagações é fundamental que todas as pessoas participem ativamente na gestão da qualidade. Docentes e não docentes precisam de compreender o papel da aprendizagem na formação das suas competências e como é que estas podem contribuir para as competências organizacionais. As exigências que, no atual momento, o mercado de trabalho impõe à sociedade transformam-se rapidamente, impondo novos conhecimentos, habilidades e atitudes dos profissionais, dado

que os fatores críticos de sucesso das instituições são os relacionados com as pessoas e não com a tecnologia.

Podemos afirmar que, para a obtenção destes contributos teóricos, foi importante o rigor que imprimimos ao longo do processo de investigação. O quadro concetual e metodológico foi centrado na identificação de indicadores, que pudessem representar conceitos e que esses conceitos traduzissem competências. Desde o início deste estudo que sentimos falta de literatura específica, de trabalhos no âmbito da gestão da qualidade e de construtos teóricos aplicados neste contexto, quer na perspetiva da formação de competências individuais, quer coletivas e organizacionais. Esta questão criou-nos algumas dificuldades, nomeadamente na definição dos indicadores que pudessem representar os conceitos teóricos. Porém, consideramos que este aspeto nos deu alento, mesmo tendo consciência de que é sempre mais fácil ‘seguir’ metodologias e modelos teóricos já validados cientificamente nos mesmos contextos ou em contextos semelhantes. Por essa razão, foram adotados, procedimentos metodológicos, grupo de discussão, painel de peritos e procedimentos técnicos, análises estatísticas exploratórias, que, por um lado, foram adequados e fundamentais e, por outro, poderão vir a ser muito úteis para a orientação de investigações futuras. Tomamos a opção por um modelo de análise, que a maioria dos autores considera como um dos mais exigentes, deixando pouca margem para dúvidas sobre as evidências encontradas.

Os achados desta investigação levaram-nos a compreender a influência do conhecimento no desempenho das competências individuais e a influência destas, para o desempenho coletivo da organização em contexto de qualidade, dando assim sentido à designação de competências organizacionais, que se formam a partir de outros conceitos mais específicos centrados no indivíduo e no grupo. Estas são também conclusões dos estudos de (Ceitil, 2007) onde “as competências se relacionam diretamente com o conhecimento (...) as competências individuais influenciam o desempenho coletivo da organização, emergindo um novo fator de produção, o capital humano e intelectual” (p.77).

O conceito de competência tem vindo progressivamente a ocupar um espaço muito importante de discussão teórica e prática em diversas áreas do conhecimento e da atividade humana. Contudo, este conceito é ainda, para diversos autores, alvo de muita controvérsia. Assim, com a realização deste estudo, foi nosso propósito dar o melhor contributo para

a compressão da formação deste conceito de competência num contexto específico de gestão da qualidade. Contexto que se revelou muito fértil para a compreensão do contributo das competências para a aprendizagem das pessoas e da organização como resposta aos desafios da competitividade. Também o conceito de aprendizagem organizacional precisa de mais algum tempo para que exista um consenso alargado, por parte dos estudiosos do assunto, sobre o modo como ela se desenvolve e quais os fatores que a circunscrevem. No entanto, é consensual que o contexto determina a especificidade dessa aprendizagem e que esta acontece ao nível individual, coletivo e da organização. A aprendizagem organizacional, as competências dos indivíduos e a gestão da qualidade são três conceitos que se relacionam de forma circular através das experiências dos indivíduos. Como resultado desta interação as pessoas reconhecem um conjunto de vantagens da implementação de um SGQ, para a instituição, que refletem os conceitos fundamentais dos modelos de GQ mais recentes, designados por modelos de excelência (ex. modelo da EFQM e MEC). A GQ promove a imagem e os resultados da instituição, melhora a organização do trabalho, permite uma melhoria contínua e garante a avaliação e controlo, numa relação dinâmica. As pessoas reconhecem essas vantagens para diferentes atores: colaboradores, clientes e fornecedores.

Da concretização deste estudo emergiram algumas questões, que nos suscitaram dúvidas, que gostaríamos de aprofundar, em momentos futuros. Assim o nosso contributo está estruturado em duas linhas orientadoras: uma, mais de carácter metodológico e outra com uma vertente mais teórica.

Entendemos que seria interessante realizar um estudo com a mesma metodologia, reunindo no mesmo instrumento as três escalas – conhecimentos, habilidades e atitudes - proceder à aleatorização dos itens e análise da dimensionalidade do instrumento. Isto é, será que os itens se agrupam, de forma a corresponder a variáveis latentes que agora foram incluídas *a priori* nestas três dimensões ou fatores?

Uma outra sugestão diz respeito ao facto de termos encontrado fatores com apenas um item o que criou uma certa redundância por anulação do princípio da agregação de variáveis e também pela falta da diversidade de indicadores, que se pretendem para medir a variável latente. Assim e tal como aconselham Hill & Hill, (2002), e Fortin, Côté & Filion, (2009), em futuras investigações devem ser melhoradas as escalas de avaliação, no que se refere a esse aspeto, não havendo necessidade de criar novos instrumentos.

Das evidências encontradas, das conclusões extraídas e, também, das asserções que fomos realizando e, tendo em conta, que as pessoas aprendem por diversas formas e que essas aprendizagens resultam, em grande parte, das experiências, das relações interpessoais e do contexto de trabalho seria importante a realização de um estudo sobre as percepções das pessoas dessas mesmas aprendizagens.

Todas as investigações comportam algum tipo de limitações, sejam elas mais de carácter, teórico-metodológicas, conceptuais, éticas, de procedimento ou outras. Não obstante concordarmos com esta afirmação consideramos que este estudo, tal como foi desenhado e desenvolvido, permitiu que, na globalidade, os resultados e as argumentações produzidas o tornassem cientificamente consistente.

Também ao nível metodológico não foram visíveis aspetos que pudessem comprometer o estudo e os seus resultados. Mas, como é sabido os resultados de um estudo desta natureza valem pela forma como é conduzido, pelo tipo de plano ou desenho da investigação e não tanto pelos resultados em si mesmos. Isto é, os resultados desenquadrados do contexto e das estratégias metodológicas que os permitiram alcançar, ficam desprovidos dos elementos que levam à sua compreensão e utilização.

A um nível mais teórico podemos referir que o facto de estarmos em pleno desenvolvimento do processo de avaliação e acreditação, no âmbito do trabalho desenvolvido pela A3ES, levou as IES a discutir e a refletir as questões da qualidade, podendo, deste modo, sustentar a formação de percepções consonantes com a GQ.

Pela complementaridade das análises efetuadas que nos levaram à compreensão da formação dos conceitos e à ligação entre eles, observa-se que a aprendizagem organizacional tem origem na aprendizagem individual e de grupo, que estas se informam mutuamente, e que uma gestão centrada na liderança influencia as aprendizagens das pessoas, completando assim o ciclo da aprendizagem que, por sua vez, confere sentido à aprendizagem organizacional.

Por fim, consideramos que o estudo que agora damos por terminado foi um meio pelo qual realizamos um percurso difícil mas rico em aprendizagem, no qual, se poderão encontrar importantes pontos de reflexão e de motivação para a realização de estudos futuros.

**BIBLIOGRAFIA**

- Aaker, D.A. (1989) Managing Assets and Skills: the Key to a Sustainable Competitive Advantage [Versão eletrónica]. *California Management Review*, 2, 91-106. Acedido a 2 de Agosto de 2012 em [http://content.ebscohost.com/pdf19\\_22/pdf/1989/CMW/01Jan89/4761510.pdf?T=P&P=AN&K=4761510&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMTo50SeqLE4zOX0OLCmr0qep65SsKm4SraWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkxqbZRuePfgeyx44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf19_22/pdf/1989/CMW/01Jan89/4761510.pdf?T=P&P=AN&K=4761510&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMTo50SeqLE4zOX0OLCmr0qep65SsKm4SraWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkxqbZRuePfgeyx44Dt6fIA)
- Abreu, W. C. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto Clínico: Fundamentos, teorias e considerações didáticas*. Coimbra: Formasau.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective: Continuance and Normative Commitments to the Organization [Versão electrónica]. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-8. Acedido 10 de Setembro de 2012 em <http://content.ebscohost.com/pdf10/pdf/1990/24Y/01Mar90/4618179.pdf?T=P&P=AN&K=4618179&S=R&D=pbh&EbscoContent=dGJyMMv17ESeqLQ4zOX0OLCmr0qep65SsKa4SbCWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkxqbZRuePfgeyx44Dt6fIA>
- Almeida, P. P. (2008). Comunicação Organizacional: Um instrumento para a gestão. *Revista Dirigir*, 101, 3-6.
- Almeida, P. P. (2012). Gerir com competência: Manual para a Empresa do Século XXI: Bnomics
- American Psychological Association. (1990). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ª ed.) Washington.
- António, N. S. & Teixeira, A. (2009). *Gestão da Qualidade: de Deming ao de Excelência da EFQM*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Arnal, J., Rincón D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodológicos*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Azevedo, A. L. (1996). Empresas Criativas. *Revista Dirigir*, 41, 58-59.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bayona, C., Goñi, S. & Madorrán, C. (2000). Compromiso Organizacional: Implicaciones para la Gestión Estratégica de los Recursos Humanos. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 1, 139-149.
- Bitencourt, C. C. (2004). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista Administração de Empresas*, 1, 58-69.
- Branco, R. F. (2008). *O Movimento da Qualidade em Portugal: O contributo da gestão da qualidade para a gestão global das organizações*: Vida Económica.
- Brandão, H. P. (1999). Gestão baseadas nas competências: Um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. Dissertação apresentada ao Departamento da Universidade Brasília para obtenção de mestrado. Brasília.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1992). *Análises de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Camara, P. B., Guerra, P.B. & Rodrigues, J.V. (2001). *Novo Humanator: recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Campbell, T. & Cairns, H. (1994). Developing and Measuring the Learning Organization. From buzz words to behaviors. *Industrial and Commercial Training*, 7, 10-15.
- Cardoso, S., Amaral, A., Sarrico, C., Tavares, O. & Machado, M. L. (2010). *Participação dos estudantes na avaliação das instituições de ensino superior portuguesas: um contributo para a sua definição: Gabinete de Estudos e Análise*. A3ES. Acedido em 12 de Agosto em: [http://www.a3es.pt/sites/default/files/Participacao\\_Estudantes.pdf](http://www.a3es.pt/sites/default/files/Participacao_Estudantes.pdf)
- Carvalho, A. L. (2005). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso da licenciatura em enfermagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cavaco, F. (2007). Modernidade, competências e meta competências. In M., Ceitil (Org.), *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp.47-63). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ceitil, M. (2007). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ceitil, M. (2007). Proposta de definição do conceito de competências. In M., Ceitil (Org.), *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp.41-44). Lisboa: Edições Sílabo.
- Cid, M., Saraiva, M., Pereira, D., Sampaio, A., Bonito, J. (2010). Percepção Estudantil da Qualidade do Ensino Superior Público no Alentejo (Portugal). *Millenium*, 39: 19-53.



- Coelho, & Fuerth, (2009). Influência Da Gestão Por Competência No Desenvolvimento Profissional. *Revista Cadernos De Administração*, 3.
- Cook, J. & Wall, T. D. (1980). New Work Attitude Measures of Trust, Organizational Commitment and Personal Need Fulfilment [Versão electrónica]. *Journal of Occupational Psychology*, 53, 39-52 Acedido 10 de Setembro de 2012 em <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ee70a19a-2c0f-49a0-984d-409e34586f2c%40sessionmgr14&vid=2&hid=21>
- Crosby, P. B. (1984). *Quality Without Tears: The art of hassle-free management*. New York: McGraw-Hill.
- Crosby, P. B. (1996). *Quality is still free: making quality certain in uncertain times*: McGraw Hill.
- Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007) *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*: European Universities Association report. Acedido 02 de Agosto de 2012 em [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Final\\_Trends\\_Report\\_\\_May\\_10.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report__May_10.pdf)
- Cubeiro, & Fernandez, G. (1996). *Las Competencias: Claves para una gestión integrada de los recursos humanos*. Madrid: Ediciones Deusto S.A.
- Cunha, M. P. (1999). Ecologia organizacional: implicações para a gestão e algumas pistas para a superação de seu carácter anti-management. *Revista de Administração de Empresas*, 4, 21-28.
- Cunha, P. M., Rego, A., Cunha, R. C. & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Custódio, P. (2007). A gestão de competências e a gestão do conhecimento. In M., Ceitil (Org.), *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp.67-81). Lisboa: Edições Sílabo.
- Decreto-lei nº 107/2008 de 25 de Junho. Graus académicos e diplomas do ensino superior. Republicação do decreto de lei nº 74/2006.
- Decreto-lei nº 369/2007 de 5 de Novembro. Institui Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Decreto-lei nº 42/2005 de 22 de Fevereiro. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.

Decreto-lei nº74/2006 de 24 de Março. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

Deming, W. E. (1992). *Out of the crisis: Quality, productivity and competitive position*. Sydney: Cambridge University Press.

Despacho nº 7287-B/2006 de 31 de Março. Regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino Superior.

Dias, M. (2005). *Construção e Validação de um Inventário de Competências: Contributos para a Definição de um Perfil de Competências do Enfermeiro com o Grau de Licenciado*. Loures: Lusociência.

Durand, T. (2000). Forms of Incompetence. In R. Sanchez, & A. Heene (Eds), *Theory development for competence- based management*. Greenwich: Jai Press.

EHEA (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world: London Communiqué. Acedido a 12 de Agosto de 2012 em [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/mdc/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/mdc/London_Communique18May2007.pdf)

EHEA. (2001). Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague. Acedido a 12 de Agosto de 2012 em [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf)

EHEA. (1999). The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna. Acedido em 10 de setembro de 2012 em <http://www.ugent.be/nl/univgent/reglementen/internationaal/bologna.pdf>

ENQA (2009). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Fynland. Acedido a 12 de Agosto de 2012 em <http://www.enqa.eu/documents.lasso>

ENQA (2005) The European Higher Education Area: Achieving the Goals .Bergen. Acedido em 13 de Agosto de 2012 em [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520\\_Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf)

- Escuder, S. A. L., Rocha, E. P. & Penterich, E. (2007). Métodos e processos de avaliação da gestão do conhecimento e da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração*, 11, 7-20.
- Etxeberria, X. (2002). *Temas Básicos de ética: ética de las profisiones*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- European Fundantion for Quality Management (EFQM) (2003). Os conceitos fundamentais da Excelência: Belgium. Acedido em 20 de Outubro 2012 em <http://www.dge.ubi.pt/gqualidade/efqm/Conc-fnd-excel.pdf>
- European Fundantion for Quality Management (EFQM) (2012). Overview of the EFQM Excellence Model: Belgium. Acedido em 20 de Outubro 2012 em <http://www.efqm.org/en/PdfResources/Overview%20EFQM%202010.pdf>
- Fa, M. C.; Karapetrovic, S.& Saizarbitoria, I.H. (2004) – Beneficios Y Costos de la Implantación de la Normativa de Calidad ISO 9000:Un estudio compartivo (1998-2002). *Revista de Economia Y Empresa* , 51, 57-74.
- Feigenbaum. A. V. (1991). *Total Quality Control*. Singapore: McGrow Hill.
- Ferguson, G. A. (1984). *Statistical analysis in psychology and education*. Singapore: Mcgraw – Hill.
- Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning [Versão electrónica]. *Academy of Management Review*, 4, 803-814. Acedido a 10 de Setembro de 2012 em <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=12d1c7e7-beb1-4652-85d0-e334f486cea4%40sessionmgr14&vid=2&hid=17>
- Fleury, A. & Fleury, M. (2001). Construindo o Conceito e Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183-196.
- Fleury, A. C. C. & Fleury, M. T. L. (2003). Estratégias Competitivas e Competencias Essências: Perspectivas para a Internacionalização da Indústria do Brasil. *Gestão & Produção*, 2, 129-144.
- Fleury, M. T. L. (1994). Inovação e Gestão: O perfil do gestor de uma “learning organization”. *Revista Brasileira de Administração Contemporânea*, 223-233.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor Projectos e edições, Lda.

- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M. F., Côté J. & Filion F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: lusodidacta.
- Frazão, L. (2005) *Da escola ao mundo do trabalho: competências e inserção sócio – profissional*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Fundação Nacional da Qualidade (FNQ) (2008). *Cadernos Rumo à Excelência: Introdução ao Modelo de Excelência da Gestão (MEG)*. São Paulo: Fundação Nacional da Qualidade.
- Gama, A. P. (2012). *Performance Empresarial*. Porto: Porto Editora.
- García C. E. (1993). La Cooperación Empresarial: una Revisión de la Literatura. *Revista de Economía*, 714, 87- 97.
- Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization [Versão electrónica]. *Harvard Business Review*, 4, 78-91. Acedido a 15 de Setembro de 2012 em [http://content.ebscohost.com/pdf17\\_20/pdf/1993/HBR/01Jul93/9309166478.pdf?T=P&P=AN&K=9309166478&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMvI7ESeqLQ4zOX0OLCmr0qeprNSsa%2B4TbOWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkxqbZRuePfgeyx44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf17_20/pdf/1993/HBR/01Jul93/9309166478.pdf?T=P&P=AN&K=9309166478&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMvI7ESeqLQ4zOX0OLCmr0qeprNSsa%2B4TbOWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkxqbZRuePfgeyx44Dt6fIA)
- Garvin, D. A. (1998). The processes of organization and management [Versão electrónica]. *Sloan Management Review*, 4, 33-50. Acedido em 03 de Setembro de 2012 em <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f8810b96-0ca1-4eb7-b89c-9f29b15dc25d%40sessionmgr12&vid=2&hid=19>
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora Lda.
- Gil, A. C. (1999). *Como elaborar um projecto de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Goleman, D. (1995). *A Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Editora objetiva.
- Gouthier, B. (2003). *Investigação Social: Da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência.
- Hernandes, M., Cruz, S. & Falcão, D. (2000). Combinando o balanced scorecard com a gestão do conhecimento. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, 12, 1-9.

Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ishikawa, K. (1997). *Qué es el control total de calidad?: la modalidad japonesa*. Retirado: Agosto, 10, 2012 de [http://books.google.pt/books?id=MWGOXKteTQwC&pg=PA1&hl=pt-PT&source=gbp\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=MWGOXKteTQwC&pg=PA1&hl=pt-PT&source=gbp_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false)

Juran, J. M. (1990). *Juran Y el Liderazgo Para la calidad: Un manual para directivos*. Madrid: Ediciones Díaz de Santo.

Kanji, G. K., Kristensen, K. K. & Dahlgaard, J. J. (1992). Total Quality Management as a Strategic Variable [Versão eletrónica]. *Total Quality Management*, 1, 3-9. Acedido a 12 de setembro em <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=9707031573&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMMTo50SeqLE4zOX0OLCmr0qeprRSsqm4S7aWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkxmxbZRuePfgeyx44Dt6fIA>

Kerlinger, F.N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*: E.P.U.

Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. New York: Routledge.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of learning. *Simulation & Gaming*, 3, 297-327.

Kolb, D. A. (1973). *On management and the learning process*. Retirado: Setembro, 23, 2012, de <http://archive.org/stream/onmanagementlear00kolb#page/n3/mode/2up>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning development*. Englewood cliffs: Prentice Hall.

Lado, A. A. & Wilson, M. C. (1994). Human Resource Systems and Sustained Competitive Advantage: A Competency-Based Perspective [Versão electrónica]. *Academy of Management Review*, 4, 699-727. Acedido 05 de Setembro de 2012 em <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=1c6d326e-2af7-494b-ae5c-4a25b73d139d%40sessionmgr10&vid=2&hid=21>

Lado, A. A., Boyd, N.G. & Wright, P. (1992). A Competency-Based Model of Sustained Competitive Advantage: Toward a Conceptual Integration [Versão electrónica]. *Journal of Management*, 1, 77-91. Acedido 05 de Setembro de 2012 em <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=94468d29-ecb7-479e-994a-2cbeb0a0a7de%40sessionmgr12&vid=2&hid=21>

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2002). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S. A.

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? [versão electrónica]. *Education Permanente*, 2, 43-151. Acedido a 10 de Agosto de 2012 em [http://www.academia.edu/747449/Evaluer les compences quels jugements quels cr iteresquelles instances](http://www.academia.edu/747449/Evaluer_les_compences_quels_jugements_quels_criteres_quelles_instances)

Lei nº 38/2007 de 16 de Agosto. Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Lei de bases do sistema educativo.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Lei de bases do sistema educativo – versão nova consolidada.

Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.

Lei nº. 115/97 de 19 de Setembro. Alteração da lei de bases do sistema educativo.

Lei nº. 38/94 de 21 de Novembro. Avaliação do ensino superior.

Lessard-hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Levine, J. M., Resninc, L. B. & Higgins, E. T. (1993). Social Foundations of Cognition [Versão electrónica]. *Annual Review of Psychology*, 44, 585-612. Acedido a 23 de Setembro de 2012 em [http://content.ebscohost.com/pdf17\\_20/pdf/1993/ARP/01Feb93/9308315262.pdf?T=P&P=AN&K=9308315262&S=R&D=pbh&EbscoContent=dGJyMMv17ESeqLQ4zOX0OLCmr0qeprRSsqe4SrOWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkmxqbZRuePfgeyx44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf17_20/pdf/1993/ARP/01Feb93/9308315262.pdf?T=P&P=AN&K=9308315262&S=R&D=pbh&EbscoContent=dGJyMMv17ESeqLQ4zOX0OLCmr0qeprRSsqe4SrOWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkmxqbZRuePfgeyx44Dt6fIA)

Lèvy-Leboyer, C. (1997). *Gestion de las competencias*. Barcelona: Gestion 2000.

Lopes, A. & Capricho L. (2007). *Gestão da Qualidade*. Lisboa: Editora RH.

Lopes, A. (2012). *Fundamentos da Gestão de Pessoas: Para uma síntese epistemológica da inioacitva, da competência e da cooperação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos: Trabalhos e Pedagogias*. Porto: Porto Editora.

- Mcclelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence [Versão electrónica]. *American Psychologist*, 28, 1-14. Acedido em 22 de Agosto de 2012 em <http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>
- McEvily, B. & Zaheer, A. (1999). Bridging Ties: a Source of Firm Heterogeneity in Competitive Capabilities. *Strategic Management Journal*, 20, 1133-1156.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: Sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo. Retirado: Agosto, 11, 2012 de [http://www.oei.es/etp/competencia\\_laboral\\_sistemas\\_modelos\\_mertens.pdf](http://www.oei.es/etp/competencia_laboral_sistemas_modelos_mertens.pdf)
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment [Versão electrónica]. *Human Resource Management*, 1, 61-89. Acedido a 11 de Agosto de 2012 em [http://content.ebscohost.com/pdf25\\_26/pdf/1991/0YO/01Mar91/5790864.pdf?T=P&P=AN&K=5790864&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMvl7ESeqLQ4zOX0OLCmr0qep65SrQy4SbaWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkxmxbZRuePfgeyx44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf25_26/pdf/1991/0YO/01Mar91/5790864.pdf?T=P&P=AN&K=5790864&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMvl7ESeqLQ4zOX0OLCmr0qep65SrQy4SbaWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkxmxbZRuePfgeyx44Dt6fIA)
- Mezomo, J. C. (2001). *Gestão da Qualidade na Saúde: Princípios básicos*. Brasil: Editora Manole.
- Ministério da ciência e do ensino superior (MCES) (2003). *Conferência de ministros responsava pelo ensino superior: Comunicado Berlim*. Lisboa.
- Moura, M. C. C. & Bitencourt, C. C. (2006). A articulação entre estratégia e o desenvolvimento gerencial. *ERA eletrónica*, 1,
- Nevis, Gould & DiBella (1995). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 2, 73–85.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation [Versão eletrónica]. *California Management Review*, 3, 40-54. Acedido 23 de Setembro de 2012 em <http://km.camt.cmu.ac.th/mskm/952701/Extra%20materials/Nonaka%201998.pdf>
- NP EN ISO 9001:2008. *Sistema de Gestão da Qualidade: Requisitos*. Lisboa: Instituto Português da Qualidade.
- OCDE. (2008). *Tertiary education for the knowledge society: OECD thematic review of tertiary education: synthesis report*. Paris: Acedido em 07 de Setembro de 2012 em <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41314497.pdf>



- Oliver, C. (1997). Sustainable Competitive Advantage: Combining Institutional and Resource-Based Views [Versão eletrónica]. *Strategic Management Journal*, 9, 697-713  
Acedido em 3 de Agosto de 2012 em  
<http://www.wiley.com/college/man/saloner380717/cases/oliver.pdf>
- Page, M. J. (1993). *Elementos de psicometria*. Madrid: Endema.
- Paladini, E. P. (2002). *Avaliação estratégica da qualidade*. São Paulo: Atlas.
- Parente, C. (2008). *Competências: Formar e Gerir Pessoas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementariedade do SPSS*. Lisboa : Edições Sílabo.
- Pires, A. L. O. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. R. (2012). *Sistemas de Gestão da Qualidade-Ambiente, Segurança, responsabilidade Social*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. (2003). *Investigation científica en ciencias de la salud*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68, 79-91.  
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0f1b6d6d-3445-4c99-bbc1-cb4576db77d1%40sessionmgr10&vid=2&hid=19>
- Prahalad, C. K. (1997). A competência essencial. *HSM. Management*, 1, 06 -11.
- Prahalad, C. K. (1999). Reexame de Competências. *Revista HSM Management*, 17.
- Quinn, R. E. (1996). *Deep Change: Discovering the leader within*. San Francisco. Retirado: Setembro, 16, 2012, de [http://www.amazon.com/Deep-Change-Discovering-Jossey-Bass-Management/dp/0787902446/ref=la\\_B001H6MQSK\\_1\\_1?ie=UTF8&qid=1353933607&sr=1-1#reader\\_0787902446](http://www.amazon.com/Deep-Change-Discovering-Jossey-Bass-Management/dp/0787902446/ref=la_B001H6MQSK_1_1?ie=UTF8&qid=1353933607&sr=1-1#reader_0787902446)
- Ramos, E. & Bento, S. (2007). As competências: quando e como surgiram. In M., Ceitil (Org.), *Gestão e desenvolvimento de competências* (pp.87-118). Lisboa: Edições Sílabo.



- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2010). *Essential of Organizational Behavior*: Pearson Global Edition
- Roldão, V. S. & Ribeiro, J. S. (2007). *Gestão das Operações: Uma Abordagem Integra*. Lousã: Monitor.
- Rosa, J. B. & Bitencourt, C. (2010). A dinâmica das competências colectivas em um contexto de redes de cooperação. *Ciênc. Jurid. Empres*, 2, 05-14.
- Rust, J. & Golombok, S. (1992). *Modern psychometrics: The Science of psychological assessment*. New York: Routledge.
- Santana, S. (2005). Modelo Integrado para o estudo da Aprendizagem organizacional. *Análise Social*, 175, 367-391.
- Santos, G. (2008). *Implementação de sistemas integrados de gestão: Qualidade, ambiente e segurança*, Porto: publindustria.
- Santos, S. M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para avaliação e certificação de sistemas internos de garantia de qualidade*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Acedido a 13 de agosto de 2012 em: [http://si.esgt.ipsantarem.pt/esgt\\_si/web\\_gessi\\_docs.download\\_file?p\\_name=F277086999/An%C3%A1lise%20Comparativa%20dos%20Processos%20Europeus%20para%20a%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20Certifica%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://si.esgt.ipsantarem.pt/esgt_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F277086999/An%C3%A1lise%20Comparativa%20dos%20Processos%20Europeus%20para%20a%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20Certifica%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Saraiva, M. (2012). A Filosofia de Deming e a Gestão da Qualidade Total no Ensino Superior Português, *Revista Portuguesa de Management*, 5-6, 95-116.
- Saraiva, Margarida (2007). Os desafios e o futuro da gestão da qualidade total no ensino superior português. *Revista Dirigir*, 98, 21.
- Schultz, L.E. (1994): *Profiles in Quality: Learning From the Masters, White Plains*. NeW York: Quality resouces. Acedido em 10 de outubro em [http://honoringhomer.net/schultz-profiles\\_in\\_quality.pdf](http://honoringhomer.net/schultz-profiles_in_quality.pdf)
- Senge, P. M. (1996). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Gránica.
- Senge, P. M. (1990). The Leader's New Work: Building Learning Organizations [Versão electronica]. *Sloan Management Review*, 1, 7-22. Acedido 20 de Setembro de 2012 em <http://www.elcamino.edu/faculty/bcarr/documents/TheLeadersNewWork.pdf>

- Shewhart, W. A. (1931). *Economic control of quality of manufactured product*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Silva, S. L. (2004). Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. *Ci. Inf. Brasília*, 2, 143-151.
- Sinkula, J. M., Baker W. E. & Noordewier, T. (1997). A Framework for market-based organizational learning: Linking values, Knowledge and behavior [Versão electrónica ]. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 4, 305-318. Acedido 25 de Outubro de 2012 em [http://cmapspublic.ihmc.us/rid%3D1255442990968\\_1707056073\\_21936/A%20Framework%20for%20Market-Based%20Organizational%20Learning.pdf](http://cmapspublic.ihmc.us/rid%3D1255442990968_1707056073_21936/A%20Framework%20for%20Market-Based%20Organizational%20Learning.pdf)
- Sponder D. (1998) The knowledge society: The status of science education [Versão electrónica]. *Australian Science Teachers Journal*, 44, 20- 27. Acedido em 22 de Agosto de 2012 em <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=74550d05-7102-44c4-b7dc-cbcf677b23c5%40sessionmgr10&vid=1&hid=21&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=1526260>
- Sternberg, R. J. (1990). *Methaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence* retirado: Setembro, 01, 2012 <http://books.google.pt/books?id=IGmTXII7TNQC&pg=PA348&dq=sternberg+1990&hl=en&sa=X&ei=4m7tUIrUI4i4hAeotIGABw&ved=0CDMQ6AEwADgK#v=onepage&q=sternberg%201990&f=false>
- Sveiby, K. E. (2001). *Gestão do conhecimento: As lições dos pioneiros*. Global Brands: Sveiby Associados.
- Teixeira, S. (2011). *Gestão Estratégia*. Lisboa: Escolar Editora.
- Travassos, P. F. S. &Vieira, F. O. (2011). Aplicação da análise swot, na preparação do processo de avaliação institucional interna (auto- avaliação) realizada pela IES [Versão electrónica]. *Revista Eletrônica de Administração*, 2, 1-14. Acedido 13 de Outubro de 2012 em <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rea/article/view/493/453>
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ulrich, D. (1998). Intellectual Capital : Competence x Commiment [Versão electrónica]. *Sloan Management Review*, 15-26. Acedido 01 de Setembro de 2012 em <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=a0cdd3ef-17bc-4fd4-b442-7e8b3da4ebe2%40sessionmgr13&vid=2&hid=21>

- Varga, Zunica, F. (2003). *La gestión de la calidad en la formación profesional: El uso de estándares y sus diferentes aplicaciones*. Retirado: Agosto, 07, 2012, de <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/calidad.pdf>
- Varo, J. (1993). *Gestión Estratégica de la Calidad en los servicios sanitarios: Un modelo de gestión hospitalaria*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Vieira, F. (2009). A importância das competências profissionais docentes na qualidade do ensino superior: um estado de caso na rede privada. *Congresso Nacional de Excelência e Gestão*.
- Weick, K. E. & Roberts, K. H. (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks [Versão electrónica]. *Administrative Science Quarterly*, 3, 357-381. Acedido e 20 de Agosto de 2012 em [http://content.ebscohost.com/pdf19\\_22/pdf/1993/ASQ/01Sep93/9402181562.pdf?T=P&P=AN&K=9402181562&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMvl7ESeqLQ4zOX0OLCmr0qeprVSrq24SLWWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkrmxqbZRuePfgeyx44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf19_22/pdf/1993/ASQ/01Sep93/9402181562.pdf?T=P&P=AN&K=9402181562&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMvl7ESeqLQ4zOX0OLCmr0qeprVSrq24SLWWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkrmxqbZRuePfgeyx44Dt6fIA)
- Woehrle, A., Gitlow, H. & Kerr, J. (May-August 1996). Reengineering in the Context of Quality Management Theory: A Cautionary Note to Educators [Versão electrónica]. *International Journal:Continuous Improvement Monitor*, 1:2. Acedido a 8 de Outubro de 2012 em <http://llanes.auburn.edu/cimjournal/Vol1/No2/gitlow.pdf>
- Zarifian, P. (1995). Organização qualificação e modelos da competência: Que razões? Que aprendizagens? *Revista Europeia*, 5, 5 – 9.